

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*

ELIANE GIRELLI

POLÍTICAS CURRICULARES: CONVIVÊNCIA E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

**CURITIBA
2010**

ELIANE GIRELLI

POLÍTICAS CURRICULARES: CONVIVÊNCIA E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Eyng

**CURITIBA
2010**

Aos meus pais, Valdecir e Claudia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar nas dificuldades do dia a dia e por iluminar meus caminhos, pois vós sois minha essência, força, amigo e estímulo para continuar sempre em frente.

Aos meus pais, Valdecir e Claudia, que sempre compartilharam dos meus sonhos e desalentos, vitórias e derrotas, alegrias e tristezas, incentivando-me a prosseguir minha jornada, não importando os obstáculos a serem superados.

A Jailson Quadros, meu namorado, pela paciência, por entender minha ausência em vários momentos, incentivando-me a apoiando-me.

À minha grande amiga que fiz nessa caminhada, Carla Elsi Bervig, pelo respeito, carinho, companheirismo.

Aos colegas de trabalho Leandra Rita Barizon, Ricardo e Jose Ari da Silva, por realizarem meu trabalho na escola na minha ausência e pela amizade compartilhada.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Ana Maria Eyng, que lapidou minhas ideias e ajudou-me a realizar esse sonho.

À Prof.^a Dra. Lucia Salete Celich Dani e Prof.^a Dra. Romilda Teodora Ens, membros da banca, pelo olhar cuidadoso e rigoroso, pelas críticas e sugestões oferecidas à reelaboração deste estudo.

“O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer”.

(Albert Einstein)

RESUMO

Este estudo se situa no âmbito da linha de pesquisa História e Políticas de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. O presente trabalho de dissertação tem como tema as violências nas escolas. Partindo dessa temática, tem-se o seguinte problema de pesquisa: quais as implicações dos posicionamentos dos sujeitos que compõem a comunidade escolar sobre a convivência e as manifestações das violências nas escolas? Para tanto, definiu-se como objetivo geral analisar as relações entre as políticas curriculares, convivência e as violências nas escolas, e como objetivos específicos: estabelecer as relações entre as violências, convivência e as políticas e práticas curriculares, identificar a percepção dos sujeitos sobre convivência, agressividade, violências e *bullying*, caracterizar o clima escolar a partir das percepções dos sujeitos. A pesquisa se orientou na abordagem qualitativa, integrando procedimentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os estudos bibliográficos possibilitaram a construção da fundamentação teórica do trabalho e a análise dos dados coletados, abordando as seguintes categorias e autores: Políticas educacionais: Costa (2000), Hofling (2001), Menesses (2003), Boneti (2006), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Giron (2008). Teorias de currículo: Saviani (1994), Sacristán (2000), Silva T(2007), Moreira e Candau (2008). Violências e convivência nas escolas: Charlot (2000), Schilling (2004), Abramovay (2005), Fante (2005), Fernández (2005), Muller (2006), Dani (2009), Eyng, Gisi e Ens (2009). A pesquisa de campo abrangeu a participação de nove escolas (duas estaduais e sete municipais) em Curitiba. Os dados foram obtidos mediante aplicação de questionários e entrevistas estruturadas. O tratamento e a organização dos dados coletados foram realizados com o auxílio do *software* Sphinx Léxico. Os resultados levam a acreditar que no currículo de formação inicial dos docentes, tanto quanto no currículo da escola de educação básica, faz-se necessário tratar da diversidade da identidade cultural dos sujeitos. A percepção dos sujeitos participantes, gestores, professores, funcionários, pais e alunos, evidencia a necessidade de discussão de tais questões no espaço escolar. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva do currículo pós-crítico nos permite dialogar com as diversidades e buscar garantir oportunidades igualitárias de acesso e permanência.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Políticas de Currículo. Convivência. Violências nas Escolas.

ABSTRACT

This study situates in the scope of the line of search History and Politics of Education, of the program of Post Graduate Study in Education of PUCPR. The present work of dissertation has as theme The Curriculum Politics: coexistence and violence in the schools. Beginning of this thematic we arrive in the following problematic of search: what are the implications of the position of the subjects that compose the scholar community about the coexistence and the manifestations of the violence in the schools? We look for verify the perception of the subjects involved about the relationships, violence, aggressiveness, violence and bullying. For so we define like general subject to analyze the relationships between the violence, coexistence, and violence in the schools. And like specific subjects we look for establish the relationships between the violence, coexistences and the politics and practices of the curriculum, to identify the perception of the subjects about coexistence, aggressiveness, violence and bullying, characterize the school climate from perceptions of the subjects. The main authors that based the theatrical substantiation was: Costa (2000), Hoflin (2001), Menesses (2003), Boneti (2006), Shiroma, Moraes and Evangelista (2007), Giron (2008) that based the public and educational politics, from among other authors. Saviani (1994), Sacristán (2000), Silva T (2007), Morreira e Candau (2008) boarded curricular politics from among other authors. Charlot (2000), Schilling (2004), Abramovay (2005), Fante (2005), Fernández (2005), Müller (2006), Dani (2009), Eyng, Gisi, e Ens (2009), treat of violence in the schools. We look for to develop the search with qualitative approach, by means of field's search. The field's search was realized in Curitiba – PR, in the area Tatuquara, participated in the search nine schools (two states and seven municipal) total 1278 participants. The data were obtained by means of questionnaire and structured interview. The data obtained demonstrated that the topic is known by the majority of the participant subjects of the search. The work has as structure beyond the introduction, a chapter that treats about the Public Educational Politics and the Curriculum, a chapter about violence and coexistences in the school, the presentation and analysis of data and the final considerations.

Keywords: Public Politics. Politics of Curriculum. Violence in the Schools. Coexistences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à faixa etária	44
Quadro 2 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao sexo	45
Quadro 3 -	Caracterização do sujeito da pesquisa quanto à cor	45
Quadro 4 -	Caracterização do sujeito da pesquisa quanto à religião.....	46
Quadro 5 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao estado civil.....	47
Quadro 6 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao número de filhos ..	48
Quadro 7 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à formação.....	48
Quadro 8 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à renda	49
Quadro 9 -	Relacionamento com a direção da escola.....	50
Quadro 10 -	Relacionamento com os colegas.....	51
Quadro 11 -	Relacionamento com os pais.....	52
Quadro 12 -	Relacionamento com os alunos.....	52
Quadro 13 -	Relacionamento com os professores.....	53
Quadro 14 -	Relacionamento dos alunos na escola	54
Quadro 15 -	Como essas relações podem mudar	55
Quadro 16 -	Como as diferenças culturais, socioeconômicas (e outras) interferem nos relacionamentos dentro da escola	56
Quadro 17 -	O que entende por agressividade.....	57
Quadro 18 -	Manifestações de agressividade observadas na escola.....	58
Quadro 19 -	O que entende por violência.....	59
Quadro 20 -	Quais manifestações de violência você observa na escola.....	59
Quadro 21 -	Quanto à violência, a escola que você estuda pode ser considerada ...	61
Quadro 22 -	Quem está mais envolvido nos casos de violência ocorridos na escola em que você estuda	62
Quadro 23 -	Os casos mais frequentes de violência com as crianças na escola ocorrem	63
Quadro 24 -	Você já ouviu falar em <i>bullying</i> ?	63
Quadro 25 -	Se sim, o que você entende por <i>bullying</i> ?	64
Quadro 26 -	Como e em quais espaços físicos da escola ocorrem atitudes que caracterizam o <i>bullying</i>	65
Quadro 27 -	Qual sua posição diante das vítimas e agressores do <i>bullying</i> ?	66
Quadro 28 -	Série dos sujeitos	67
Quadro 29 -	Idade dos sujeitos que responderam ao questionário sobre clima escolar	68
Quadro 30 -	Sexo dos sujeitos que responderam ao questionário sobre clima escolar	68
Quadro 31 -	Se sente bem na escola	69
Quadro 32 -	Você tem medo de.....	69
Quadro 33 -	Você acha que os alunos sentem medo da escola?	70
Quadro 34 -	Quando você sofre algum tipo de violência	70
Quadro 35 -	Na escola você tem medo de	71
Quadro 36 -	Você já sofreu algum tipo de agressão física na escola?	72
Quadro 37 -	Você já sofreu na escola	72
Quadro 38 -	Se às vezes ou sempre, de que forma?	73
Quadro 39 -	Quando você sofre algum tipo de violência	73
Quadro 40 -	Você acredita que atualmente existem situações.....	73
Quadro 41 -	A sua escola frente ao conflito.....	74

Quadro 42-	Você já viu na escola em que trabalha agressões, ameaças e brincadeiras entre alunos?	74
Quadro 43 -	Você já fez na escola.....	75
Quadro 44 -	Quem está mais envolvido nos casos de violência na escola em que você trabalha	75
Quadro 45 -	Em sua opinião os casos mais frequentes de violência são.....	76
Quadro 46 -	Quais os tipos de violência mais comuns você observou na escola? ..	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E DE CURRÍCULO	15
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS	15
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS	19
2.3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO	23
2.3.1 Currículo e Teorias de Currículo	23
3 VIOLÊNCIAS E CONVIVÊNCIA NA ESCOLA	31
3.1 VIOLÊNCIAS E SUAS MANIFESTAÇÕES NAS ESCOLAS	31
3.2 <i>BULLYING</i> COMO MANIFESTAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA	39
3.3 CONVIVÊNCIA, CLIMA ESCOLAR E A DIVERSIDADE	41
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	45
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO	46
4.2 A ENTREVISTA ESTRUTURADA	46
4.2.1 Caracterização dos Sujeitos da Entrevista Estruturada	46
4.2.2 As Percepções dos Sujeitos sobre Relacionamento	52
4.2.3 As Percepções dos Sujeitos sobre Agressividade	59
4.2.4 As Percepções dos Sujeitos sobre Violência	61
4.2.5 As Percepções dos Sujeitos sobre <i>Bullying</i>	66
4.3 QUESTIONÁRIO SOBRE CLIMA ESCOLAR	69
4.3.1 Caracterização dos Sujeitos	69
4.3.2 Bem-Estar em Relação à Escola	61
4.3.3 Sentimentos de Medo Manifestados	71
4.3.4 As Percepções sobre Vitimização	74
4.3.5 Percepções sobre Agressores	76
.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	89

1 INTRODUÇÃO

A temática Violências nas Escolas, na sua relação com as políticas de currículo e as convivências nas escolas, foi inserindo-se na minha trajetória acadêmica e profissional, pois trabalhando com adolescentes, comecei a vivenciar situações nas quais a violência passou a manifestar-se. Diante disso, senti a necessidade de buscar algo que pudesse ajudar-me a lidar com situações dessa natureza, visando a convivência escolar, com base em uma educação básica de qualidade. Cabe salientar que estudar o tema violências nas escolas constitui-se numa tarefa bastante delicada, porém necessária. Por isso mesmo coloca-se a urgência de se estudar essa temática e atuar sobre ela na formação de educadores e educandos para a melhora da convivência escolar e, por consequência, a melhora da qualidade da educação básica, lembrando que o objetivo não é esgotar o assunto, mas sim trazer compreensão sobre ele.

Essa dissertação vincula-se ao projeto desenvolvido pelo observatório de Violências nas Escolas, PUCPR, intitulado: Educação Básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas do Tatuquara, Curitiba, PR. O projeto de pesquisa do Observatório tem como foco o desenvolvimento do milênio da Educação básica de qualidade para todos e o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O decreto assinala que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O Observatório de Violências nas Escolas PUCPR, vinculado à Cátedra da UNESCO, “Educação, Juventude, Sociedade”, vem desenvolvendo, desde 2004, estudos de diagnóstico dos adolescentes em conflito com a Lei no município de Curitiba e as violências nas escolas.

A investigação e o desenvolvimento analisam as potencialidades e as fragilidades das políticas sociais como fator de redução das desigualdades sociais, para a maior inclusão social e garantia dos direitos da Criança e do Adolescente na efetivação da educação básica de qualidade para todos no contexto das escolas públicas. A pesquisa busca compreender e prospectar contribuições para a redução da violência, via formação para a convivência e mediação de conflitos nos espaços

sociais que viabilizem a construção de uma cultura de paz. As pesquisas desenvolvidas pelo Observatório articulam a pesquisa, o ensino e a extensão, no desenvolvimento de estratégias de prevenção e combate às violências nas escolas¹ com foco na formulação e gestão das políticas públicas e na formação dos profissionais da educação.

A pesquisa de dissertação aborda um dos aspectos investigados pelo projeto desenvolvido pelo Observatório de Violências e tem por objeto estudar as Políticas Curriculares na sua relação com as violências nas escolas com ênfase à convivência escolar. Neste trabalho de pesquisa, as políticas curriculares são analisadas tendo como referência a perspectiva pós-crítica de currículo fundamentado nas ideias de Silva T (2007). Essa perspectiva considera a questão da diversidade de classe social, etnia, raça, sexualidade e cultural, visto que essa diversidade pode levar o indivíduo à discriminação e à exclusão social, fatores esses que podem propiciar as violências nas escolas e afetar a convivência escolar.

Gomes (2008, p. 19) enfatiza que “[...] a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria, quanto mais complexas vão se tornando as sociedades”. Essas diversidades estão cada vez mais presentes na escola, variando de contexto para contexto.

No que se refere às violências, é possível afirmar que a escola é, em certo sentido, uma espécie de caixa de ressonâncias das turbulências que ocorrem nos diferentes contextos sociais, de onde provêm seus integrantes, afetando, assim, sua vida escolar.

A violência é universal e sempre existiu, mas o que surpreende e preocupa é que, nas últimas décadas, passou a se manifestar com mais intensidade, tanto no interior como no exterior das escolas. A escola, um ambiente social antes considerado seguro, deixou de ter essa característica, não só no Brasil, mas em inúmeros países. A sequência de episódios violentos, envolvendo professores e

¹ Conforme Eyng (2007, p. 4), o observatório adota essa expressão no plural uma vez que violência nas escolas trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado que ocorre em espaços específicos, caracterizados pela diversidade, o que justifica falar em “violências” e em “escolas” no plural. As violências assumem uma identidade própria, ainda que se manifestem por meio de expressões muitas vezes tratadas como corriqueiras: as agressões físicas e verbais, as incivildades, os preconceitos, entre outras manifestações.

alunos, não deixa dúvida quanto à necessidade de se trazer esse tema para ser pesquisado.

Os conflitos entre professores e alunos se tornaram uma preocupação constante nas escolas, chegando a se transformar em matéria diária na televisão e imprensa. As violências nas escolas alcançam índices alarmantes na sociedade, fazendo com que alunos e professores se sintam inseguros no ambiente escolar.

O contexto escolar é caracterizado pela diversidade, porque nele diferentes sujeitos, quer sejam professores ou alunos, dão valores distintos à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato, podendo, assim, gerar conflitos na convivência escolar, ou seja, podendo afetar a convivência.

A convivência escolar tem preocupado os profissionais da educação, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, que têm analisado o fenômeno, buscando compreender suas causas e seus efeitos sobre alunos, pais, professores, gestores e outros que constituem a comunidade escolar.

O problema aqui proposto é:

- Quais as implicações dos posicionamentos dos sujeitos que compõem a comunidade escolar sobre a convivência e as manifestações das Violências nas Escolas?

O objetivo geral é:

- Analisar as relações entre políticas curriculares, a convivência e as violências nas escolas.

Os objetivos específicos são:

- Estabelecer as relações entre as violências, convivência e as políticas e práticas curriculares.
- Identificar a percepção dos sujeitos sobre relacionamentos, agressividade, violências e *bullying*.
- Caracterizar o clima escolar com base nas percepções dos sujeitos.

A metodologia de pesquisa utilizada se orienta na abordagem qualitativa, referendada nos estudos de Costa (2001, p. 62), em que “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada. Ela trabalha com o subjetivo dos sujeitos (crenças, valores, atitudes, etc.). [...] a abordagem qualitativa busca a compreensão”.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa é adequada quando são tratados temas como clima escolar e violências nas escolas, considerando que “[...] o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações [...], o que vai exigir um contato direto e constante com o dia a dia” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Além disso, utilizou-se a pesquisa de campo ou empírica, que visa a obtenção de dados relevantes que permitam o diagnóstico abrangente com a participação dos diversos protagonistas que atuam nas escolas – gestores, professores, funcionários e alunos. Segundo Costa (2001, p. 12), “[...] o empirismo é uma doutrina filosófica que prega a obtenção de conhecimentos através da experimentação”. A coleta de dados na pesquisa de campo se realizou mediante aplicação de questionários e entrevistas estruturadas.

Os questionários são um importante meio para a coleta de dados. “O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com exatidão o que se deseja” (CERVO, 2007, p. 53), com perguntas abertas destinadas à obtenção de respostas livres e perguntas fechadas padronizadas. As entrevistas estruturadas, para Severino (2007, p. 125), “[...] são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna”.

Nesse trabalho de pesquisa, cujo foco são as Violências nas Escolas, as reflexões sobre as políticas de currículo e a convivência escolar vão se entrelaçando ao longo da dissertação, que está dividida em quatro capítulos, sendo dois de Fundamentação Teórica.

No capítulo intitulado Políticas Públicas, Educacionais e de Currículo, procura-se estabelecer relações entre as políticas públicas e as violências nas escolas, com fundamentação sobre políticas públicas nos estudos de Costa (2000), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Vieira (2004) e Boneti (2006). Ao tratar das políticas de currículo, destaca-se a importância de se pensar em uma reorganização curricular, principalmente a necessidade de incluir a diversidade sobre violências nas escolas no currículo. Quanto ao currículo, serviram de fundamentação as obras de Saviani N (1994), Silva T (1997), Sacristán (2000), Moreira e Silva T (2002) e Moreira e Candau (2008).

O intuito do capítulo intitulado Violências e a Convivência Escolar é analisar as formas de violências e suas manifestações e implicações na convivência escolar, entre elas o *bullying*, bem como a diversidade, tendo como referência os estudos de:

Abramovay (2003), Fante (2005), Fernández (2005), Guimarães (2005) e Ruotti (2006).

No capítulo Apresentação e Análise de Dados da Pesquisa de Campo são relatadas e analisadas as percepções dos sujeitos de nove escolas, sendo sete municipais e duas estaduais, num total de 1.278 participantes, considerando a caracterização dos sujeitos e suas percepções sobre relacionamento, violência, agressividade, *bullying* e o clima escolar.

Nas considerações finais são esboçadas indicações que permitem responder aos questionamentos motivadores da pesquisa realizada.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E DE CURRÍCULO

Neste capítulo, faz-se uma relação entre as Políticas Públicas e as Violências nas escolas. Nas Políticas de Currículo, destaca-se a importância de uma reorganização curricular que inclua a diversidade e trate as violências nas escolas. A análise tem por embasamento teórico os estudos de Costa (2000), Sacristán (2000), Shiroma (2000), Saviani (2002), Menesses (2003), Pacheco (2003), Abramovay (2004), Vieira (2004), Arendt (2009), Boneti (2006), Ruotti (2006), Silva (2007), Candau e Moreira (2008), Giron (2008), Oliveira e Souza (2010).

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Política é um tema complexo, pois seus significados foram construídos ao longo da história da humanidade e por diferenciados sentidos advindos da experiência de vida de cada indivíduo. Menesses afirma que:

O primeiro sentido da palavra política vem de cidade, *polis* em grego, as atividades referentes à vida e ao governo da cidade grega denominam-se política. Pensadores gregos afirmavam que o homem é um animal político, mas também é muito comum a concepção de que ele é apolítico, ou seja, a política está fora dele. (MENESSES, 2003, p. 22).

A política começou a surgir quando os homens passaram a conviver em sociedade, cada um buscando seus interesses. Arendt (2009, p. 21) diz que “[...] a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essências num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto da diferença”. Constitui-se em uma necessidade de vida do ser humano, tanto na sua vida particular, como na vida em sociedade.

Autores como Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 7) salientam que:

O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Logo, cabe ao estado “cuidar” da sociedade, suprir necessidades, que são indispensáveis ao indivíduo, pela intervenção pública, econômica ou social, e assim

sendo, ela diz respeito à vida pública. De acordo com as afirmações de Giron (2008, p. 1):

As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do estado, nos diferentes tempos históricos. Com relação à proposição de políticas educacionais isso não é diferente.

Há a Constituição Federal, uma lei maior que rege outras leis, decretos, resoluções, portarias, que são formas de regras que o governo utiliza para organizar e garantir direitos. Os direitos previstos na Constituição são estendidos a todos os cidadãos.

Entende-se que as políticas públicas sociais devem propiciar ao cidadão os direitos básicos, pois foram criadas pelo Estado com o intuito de atender às demandas da sociedade, visto que são construídas seguindo normas e prioridades. Segundo Hofling (2001, p. 31), as políticas sociais “[...] têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”.

As políticas são elaboradas por governos que têm objetivos diferentes voltados para setores específicos da sociedade, como educação, saúde, previdência, habitação e saneamento básico. São as ações, planos e metas que os governos federal, estadual e municipal traçam para alcançar o bem-estar da sociedade.

No entendimento de Hofling (2001, p. 31), as políticas sociais “[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

Essas políticas devem buscar o atendimento a todas as necessidades básicas da população, oferecendo condições mínimas de sobrevivência. Em seu livro, Boneti (2006, p. 74) diz que:

A partir de uma nova dimensão social das últimas décadas e sua repercussão direta na organização social e política da sociedade é possível compreender como política pública as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social quer seja para fazer

investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por Políticas Públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Do ponto de vista deste autor, numa sociedade de conflitos de interesses de classe, elas resultam do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidos pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. As políticas públicas têm os seus ajustes ou alterações conforme a contextualização da sociedade.

Sendo assim, o Estado passou por diversas modificações ao longo do tempo e, com o aprofundamento e a expansão da democracia, foi-lhe dada a função de promover o bem-estar da sociedade, desenvolvendo, desse modo, uma série de ações em diferentes áreas.

Entretanto, para que isso aconteça, o governo se utiliza das Políticas Públicas, visando atender às demandas da sociedade, que é formada por uma ampla diversidade, tanto em termos de idade, religião, etnias, língua, renda, profissão, como ideias, valores, anseios e interesses.

Alguns segmentos da sociedade são mais contemplados que outros, visto que cada um busca defender ou garantir seus direitos. Em virtude disso, nem sempre todas as expectativas em torno do governo serão satisfatórias, o que muitas vezes resulta em desigualdades de acesso de algumas frações da sociedade à educação, à moradia, ao emprego, à saúde, dentre outros, levando a realidades diferentes num país, ou até mesmo numa determinada localidade.

Essas desigualdades de acesso contribuem para que problemas surjam na sociedade, tais como exclusão, violência, desemprego, fome e, infelizmente, todos os segmentos da sociedade são afetados por essas desigualdades de acesso.

Um dos setores que sofrem essa influência é o sistema educacional, afetado pelo aumento das violências nas escolas, pela dificuldade de relacionamento entre indivíduos, pelas desigualdades de acesso e permanência, enfim, por uma série de fatores que fazem parte do cotidiano escolar. Para entender melhor como o sistema funciona, faz-se necessário entender um pouco sobre as políticas educacionais.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As Políticas Educacionais do Estado implicam em escolhas e decisões, que envolvem indivíduos, instituições, grupos e, portanto, constroem-se no encadeamento de vários segmentos.

Conforme previsto no artigo 6 da Constituição Federal, como um direito fundamental de natureza social, são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de educação, que se fundamenta numa visão de homem e sociedade que vão originar os projetos educativos uma vez que “[...] todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (GADOTTI, 1984, p. 144).

Saviani (1997, p. 89) afirma que política e educação mantêm uma íntima relação:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc.

Pode-se dizer que as políticas educacionais estão centradas nos objetivos de estender as oportunidades educacionais para todos os níveis sociais e a todas as idades, garantindo educação para todos, de acordo com o artigo 6º da Constituição Federal. Faz-se necessário retornar um pouco à história da educação em nosso país, para que seja compreendida, por um lado, a fragilidade na garantia dos direitos e, por outro, a influência dos pressupostos neoliberais.

Giron (2008, p. 22) salienta que:

No final dos anos 90, começou a circular no meio educacional, palavras como: qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade, fruto da ideologia neoliberal. Atribuiu-se à educação a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, pois enquanto consenso mundial, dissimulou-se a ideia de que para sobreviver à concorrência do mercado de trabalho, para

conseguir ou conservar um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade.

Com isso surge, por meios dos documentos de órgãos internacionais, como do Banco Mundial, a mediação de saídas aparentemente admissíveis aos países em desenvolvimento sobre os rumos da educação, garantindo uma educação básica de qualidade para todos, para enfrentar as suas necessidades básicas. Deste modo, Giron (2008, p. 22) deixa claro que o atendimento a essas necessidades básicas tem por objetivo “[...] reduzir a pobreza, ampliação da produtividade de operário, reeducação da taxa de natalidade, melhorias na saúde, formando assim trabalhadores mais adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos, atendendo assim a demanda do mercado globalizado”.

Todavia, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 64) defendem que para “[...] sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”.

No Brasil, a implementação dessas Políticas Internacionais, a partir do Plano Decenal da Educação, resultou na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, lembrando que essas medidas educacionais são ditadas pelo Banco Mundial, que intervém em todos os segmentos da sociedade.

A LDB é um documento que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com bases no princípio da Constituição Federal (1988), que elenca as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. Foi criada em atendimento aos preceitos constitucionais e em decorrência de um longo processo de tramitação, constituindo-se num regulamento de aplicação geral, abstrata e de caráter impositivo, que normatiza e dá a direção, a direção fundamental que a Educação Brasileira deve adotar (CURY, 1997).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961 (Lei nº 40.024/61), uma nova versão foi feita no ano de 1971 (Lei nº 5692/71) e a terceira versão sancionada em 1996 (Lei nº 9394/96), vigente até hoje. O Brasil é um dos países mais atrasados em relação à Educação. Saviani (2004, p. 229) diz que a LDB possui uma visão pessimista:

Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto.

Há várias opiniões e posições diante da LDB, umas mais críticas outras não, mas o que vale ressaltar é que ela rege a educação em nosso país, ela tem uma razão de existência, com um conjunto de leis que pretendem atender às necessidades básicas da população.

Cury (1997, p. 13) diz que:

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas outras, silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre afinada, polifonia dissonante.

Na data de 13 de julho de 2010, uma nova resolução saiu no Diário Oficial da União, a de nº 04, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 824), que trata:

Art.1º das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o estado brasileiro, família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos da instituição educacional, a aprendizagem para a continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O Plano Nacional de Educação (PNE) esboça diretrizes e metas para a Educação no Brasil e tem prazo de até dez anos para que todas elas sejam cumpridas. Para isso, o governo transformou o PNE em lei, com validade a partir do dia 9 de janeiro de 2001. Entre as principais metas estão a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo.

O PNE abrange todos os níveis de ensino e trata-se:

- 1) De um plano nacional e não de um plano da União. Os objetivos e metas nele fixados são objetivos e metas da Nação brasileira. Cada

Estado, o Distrito Federal e cada Município estão ali dentro como parte constitutiva.

- 2) É um plano de Estado, não um plano de governo. Ele transcende pelo menos dois períodos governamentais.
- 3) É um plano global, de toda a educação, não um plano da Secretaria de Educação nem da rede de ensino estadual ou municipal.
- 4) O fato de ter sido aprovado por lei, porque assim a Constituição o determinou (art. 214), deve assegurar-lhe maior força e garantia de execução. (BRASIL, 2001, p. 22).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um referencial de qualidade para a Educação Fundamental em todo país, orientando e garantindo a coerência, os investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações (BRASIL, 1996).

Os PCN enfatizam a importância de se conhecer e valorizar a pluralidade cultural brasileira, procedentes de diferentes etnias, culturas e grupos sociais que convivem em nosso país. Eles foram elaborados respeitando essas diversidades, mas também considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, criando condições nas escolas para receber os educandos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Elas têm origem na LDB, que diz ser incumbência da União estabelecer, em auxílio com os Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a certificar a formação básica comum.

“As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo fato de que as DCNs são leis que oferecem metas e objetivos a serem buscados em cada curso, já os PCNs são referências curriculares, não leis” (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 1). Nesse sentido, a Resolução nº 02, de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica, apresenta as DCN como:

O conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Além da Constituição Federal (CF) existe uma série de documentos que enfatizam a questão dos direitos à educação. Entre eles, o Plano Nacional de Educação (PNE), as Resoluções, as Diretrizes, que interferem no cotidiano de cada instituição e dos sujeitos que a constroem, desde a quantidade de dias letivos ao conteúdo e a metodologia trabalhada em sala de aula. Assim, as orientações oriundas das políticas educacionais definem as políticas e as práticas curriculares desejáveis.

Isso significa que nem tudo que é previsto nas políticas educacionais está acontecendo ou vai acontecer. Os fatos acontecem mediante as transformações e necessidades que ocorrem aos poucos. Mas a política reafirma a garantia dos direitos humanos, sendo a educação um direito fundamental para a formação de um cidadão mais crítico, participativo, questionador e formador da sociedade.

2.3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Para compreensão das políticas curriculares, busca-se entender inicialmente o que é currículo, suas definições e suas implicações. Em seguida, enfatiza-se a teorização pós-crítica de currículo, que busca a inclusão da diversidade no currículo escolar, uma vez que questões referentes ao currículo tornaram-se assunto frequente de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes e comunidade, sendo sempre alvo da atenção de todos os que procuraram entender e organizar o processo educativo.

2.3.1 Currículo e Teorias de Currículo

Primeiramente, é necessário entender o que é currículo. Ele abrange todas as experiências escolares, visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados sobre sujeitos, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades.

Sacristán (2000, p. 14) apresenta diferentes concepções sobre currículo, indicando que currículo é um:

[...] conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativos ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência, recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos a valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação a construção social da mesma.

De acordo com Silva (2007, p. 15), “[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”.

Sacristán (2000, p. 15) diz que “[...] quando nos referimos a currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de educação, numa trama institucional”.

O mesmo autor (2000, p. 16) afirma que:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através das quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

O currículo é resultado de uma escolha: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, em que se seleciona aquela parte que vai, precisamente, construí-lo. Moreira e Silva (2009) descrevem que o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Segundo Coll (1996, p. 33):

O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula [...] o currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação

adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar.

O currículo escolar pode ser entendido como um conjunto de experiências que a escola oportuniza aos alunos, objetivando seu desenvolvimento integral, uma vez que a educação permite ao homem assimilar seus conhecimentos.

Oliveira (2008, p. 542) diz que “[...] a escola e o currículo sofrem influências poderosas de todas as modificações do mundo, recebendo constantes desafios da sociedade, da comunidade onde está inserida, dos próprios alunos e professores”. Com as novas tecnologias, as transformações no mundo do conhecimento introduziram-se na escola, mas nem sempre no currículo escolar.

Para Saviani (1994, p. 1):

O currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, etc., disposto em conjunto de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação.

O currículo está diretamente relacionado àquilo que é vivenciado e faz parte do sistema educativo num dado momento da vida do indivíduo. Deve estar voltado para formação de cidadãos críticos, empenhados no diálogo com a diversidade. Morreira e Candau (2008, p. 21) ressaltam “[...] que o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para que isso aconteça”.

Para Saviani (1994, p. 69):

O caminho do conhecimento é perguntar dentro da cotidianidade e encontrar a resposta na cotidianidade do aluno e na sua cultura: mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem seu mundo, e o fazem por si mesmo.

Considera-se a escola como um ambiente no qual se consolidam as interações sociais entre crianças, jovens e adolescentes, que estão sofrendo com

situações conflituosas e demonstrações de atitudes violentas entre alunos. Essas situações afetam diretamente a atuação do docente, pois comprometem as relações afetivas no ambiente de trabalho e infelizmente o professor não foi preparado para lidar com esse tipo de situação.

Eyng (2010, p. 18) acrescenta que “[...] o currículo pode ser compreendido, ao mesmo tempo, como um conjunto de disciplinas, de forma restrita, e como uma trajetória histórica de um curso, programa ou indivíduo, de forma mais abrangente, indicando a dinâmica de sua constituição”.

Assim, considera-se que o currículo refere-se a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, o que condiciona sua prática e teorização. Por fim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e os determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, à etnia e ao gênero.

A construção de um currículo demanda: uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; a compreensão de que o currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; conhecer os processos de escolha de um conteúdo e não de outro (disputa de poder pelos grupos) (LOPES, 2006).

Conhecer as teorias sobre o currículo nos leva a refletir sobre para que ele serve, para quem serve e que política pedagógica ele elabora.

Eyng (2010, p. 33) destaca que:

Uma teoria de currículo, ou teoria curricular, é um conjunto de conhecimentos, estratégias e aplicações, mais ou menos sistematizadas, em torno de determinadas propostas relacionadas ao processo pedagógico. Os diferentes pressupostos que configuram uma teoria curricular são constituídos culturalmente numa perspectiva histórica.

As teorias sobre currículo podem ser classificadas como teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Segundo Silva T (2007, p. 11), a teorização significa:

Uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade – que cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim, para já entrar no tema, uma teoria de currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”.

As chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser (SILVA, 2007, p. 13).

Para Silva (2007, p. 17), as teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que enfatizam. São elas:

- Teorias Tradicionais: (ênfatisam) ensino-aprendizagem – avaliação – metodologia – didática – organização – planejamento – eficiência – objetivos.
- Teorias Críticas: (ênfatisam) ideologia – reprodução cultural e social – poder – classe social – capitalismo – relações sociais de produção – conscientização – emancipação – currículo oculto – resistência.
- Teorias Pós-Críticas: (ênfatisam) identidade – alteridade – diferença – subjetividade – significação e discurso – saber e poder – representação – cultura – gênero – raça – etnia – sexualidade – multiculturalismo.

De acordo com classificação de Silva (2007), a teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2003, p. 40).

Já “[...] as teorias críticas, do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2007, p. 29).

Defendem Moreira e Silva (2009, p. 27) que “[...] na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo”.

As teorias pós-críticas enfatizam a diversidade, como o multiculturalismo, que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo e elas começam a se destacar no cenário nacional. Os currículos existentes abordam poucas questões que as representam. Encontram-se estas dimensões nos PCN, temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural) e em algumas produções literárias no campo do multiculturalismo.

Silva (2007, p. 90) salienta que:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas a dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo homogêneo existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção de igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.

As questões de gênero, racial e étnica também fazem parte das teorias pós-críticas do currículo, levando sempre em consideração a questão histórica e política, relacionadas com as práticas pedagógicas. “A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2009, p. 102).

Merece destaque Sabaini e Bellini (2007, p. 7):

Na escola aprendemos a fazer listagens de conteúdos e julgamos que eles vão explicar o mundo para os alunos. No entanto, não estamos conseguindo articular esses conteúdos com a vida dos nossos alunos. Ultimamente utilizamos de temas transversais, projetos especiais e há até sugestões de criar novas disciplinas, como direito do consumidor, educação fiscal, ecologia, para dar conta desta realidade imediata.

Diante do desafio de ser professor, cabe incluir no currículo de formação de professores temas como diversidade, relacionamento e respeito às diferenças, violências nas escolas, para que se possibilite uma reflexão e discussão sobre o clima escolar e as violências nas escolas. Talvez não seja o caso de se criar uma nova disciplina, mas fazer uma reorganização nas já existentes, a fim de que elas também contemplem esses temas.

Pingoello e Horiguela (2005, p. 642) acreditam que:

Expor o docente ao enfrentamento da violência escolar sem conhecimento prévio de como ela se constrói, se propaga e quais os métodos mais adequados para seu combate e prevenção, é entregar o professor à própria sorte, deixando margens para que ele tome decisões pessoais que podem ser baseadas na sua própria vivência escolar, na sua experiência familiar ou na intuição, sendo que, em todos os casos, os resultados podem ser tão inesperados como inesperados podem ser as atitudes por cada professor.

Diante desse complexo de mundo educacional, há de se reconhecer a premência de incluir no currículo de formação do docente temas relacionado às

violências, pois o professor não tem como ensinar ou motivar a paz na escola, mediar conflitos sem uma formação específica que lhe de um suporte, garantindo-lhe a tomada de decisões.

De acordo com Tescarolo e Gasque (2007, p. 46):

Para que a escola dê conta de todas as transformações, é necessário inicialmente, conceber o currículo como instrumento que transcende o conjunto dos conteúdos a ensinar e aprender. Primeiramente, porque se reconhecem que, atualmente, a educação não se limita a instrução e transmissão de saberes apresentados como verdades únicas e imutáveis trabalhados em uma perspectiva linear e convergente. Ao contrário, a escola deve educar e formar levando-se em conta a rapidez da produção e a veracidade relativa dos novos conhecimentos, a facilidade de acesso à informação por parte dos alunos e as situações e fatos que ocorrem em seu cotidiano ou entorno escolar que geram aprendizagem. Em segundo lugar, reconhece-se, do mesmo modo, que a educação deve integrar as dimensões afetivas, os saberes do fazer, ser e conviver ao conhecer. E por fim considera-se que os conteúdos são significativos e contextualizados para quem aprende desde que se baseiem no princípio de que as aprendizagens nascem da experiência prévia do aluno.

Para o autor, vivemos em uma sociedade que se transforma todos os dias e a escola precisa estar preparada para absorver essas transformações, preparando o aluno para enfrentar os vários tipos de situações, contribuindo para que o aluno exerça sua cidadania, num mundo exigente, que busca seres humanos com conhecimentos, habilidades e atitudes e que tenham a capacidade de adaptação e construção, que se habituem facilmente a novas situações.

Gomes (2008, p. 18) salienta que:

A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. [...] os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social.

É necessário que professores tenham condições de conhecer e aprender a construir uma forma de trabalhar com as diferenças que marcam os sujeitos envolvidos no meio educacional, garantindo respeito às diferenças, livre de qualquer violência. Se o currículo não contemplar a diversidade, pode comprometer a convivência escolar e gerar ou ampliar as violências nas escolas. Essa diversidade pode ser cultural, étnica, sexual, religiosa, a inclusão de alunos com necessidades especiais, com dificuldades de aprendizagem, que tornam as escolas um ambiente

composto por vários indivíduos, acarretando-lhe uma divergência de pensamentos e ações, que desencadeiam dificuldades de relacionamento e de convivência.

3 VIOLÊNCIAS E CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

Nesse capítulo, serão analisadas as formas de violências e suas implicações na convivência escolar. Serão abordadas as formas como essas violências se manifestam na escola, por meio do *bullying* e de outros conflitos. Os principais autores pesquisados foram: Candau (1999), Abramovay, Cunha e Calaf (2001), Charlot (2002), Marra (2004), Schilling (2004), Abramovay (2003), Fante (2005), Fernández (2005), Guimarães (2005) e Ruotti (2006).

A reflexão se iniciará a partir do entendimento dos conceitos de violência, convivência e os fatores que contribuem para as manifestações desses fenômenos, por meio de conflitos, como os gerados pelo *bullying*.

3.1 VIOLÊNCIAS E SUAS MANIFESTAÇÕES NAS ESCOLAS

A violência sempre existiu, desde os nossos ancestrais, mas o que acontecia é que essas violências se manifestavam como forma e estratégia de sobrevivência, de preservação da vida, sendo uma forma culturalmente aceita.

Eyng, Gisi e Ens (2009, p. 470) descrevem que:

A manifestação da violência parece associada naturalmente a história da espécie humana na qual se encontra relatos de luta pela sobrevivência, pelo domínio de territórios, pela posse de bens materiais, pelo poder, pelo *status*, pela crença religiosa, pela ideologia, e, mesmo por razão aparente nenhuma.

Hoje a violência está no modo como o homem se organiza, nas sociedades, no estilo como ele se relaciona com o outro, por meio do desafio, incompreensão, lutas entre povos, enfim, ela está presente nos diversos atos humanos.

Nesse sentido, a compreensão sobre violências envolve o contexto social, a cultura, os valores, normas, tradições, dentre outros fatores, sendo que cada sociedade está às voltas com sua própria violência historicamente construída. Para Abramovay, Cunha e Calaf (2001, p. 19),

A violência não é um problema novo, nem específico da contemporaneidade. A diferença histórica no trato da questão é a visibilidade dada à violência nos últimos tempos, especialmente pela

imprensa. Os jornais (escritos e televisionados) expõem casos de – assassinatos, assaltos, sequestros, brigas, em todas as suas edições, criando a sensação de que a violência está em todos os lugares, e é inevitável.

Assim, hoje, devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação, as informações sobre manifestações violentas são divulgadas pela imprensa para obterem ibope e alguns não se cansam de mostrar o espetáculo que ela determina.

Fernandéz (2005, p. 35) acredita que “[...] a mídia apresenta a violência como algo imediato, cotidiano e frequente”. Os fatos mais violentos têm a capacidade de ganhar e de sobressair-se sobre os demais, pois episódios violentos ocorrem em todos os segmentos da sociedade, sendo estampados todos os dias nos meios televisionados. Para Müller (2006, p. 29):

A violência já recebeu tanto destaque na história humana que às vezes somos tentados a pensar que ela é inerente à natureza humana, que é “natural” para os seres humanos, e que, portanto, seria uma futilidade, uma afronta à própria lei natural, criar expectativas de não violência. Porém, na verdade, não é a violência que faz parte da natureza humana, mas sim a agressividade.

Ser agressivo é ser assertivo diante do outro, ir à frente dele, a competitividade entre seres humanos, a busca pelo melhor lugar, acaba gerando alguma forma de conflito. Fante (2005, p. 156) diz que “[...] o termo agressividade é utilizado nas mais diversas partes do mundo, seja para expressar violência, seja para expressar coragem”.

A partir disso, constata-se que os seres humanos utilizam a agressividade como uma defesa, muitas vezes sendo aplicada de forma vaga, ou seja, sem necessidade, levando a atos violentos. Müller (2006, p. 31) salienta que devemos:

Domesticar nosso medo, admitir e dominar os sentimentos que provoca eis o que torna possível expressar nossa agressividade de maneira diferente da violência destrutiva. Tendo conseguido isto, a agressividade se torna fator fundamental de nosso relacionamento com os outros, no qual o respeito pode substituir a dominação e a submissão.

É necessário se dominar a raiva, quando se sente um senso de injustiça, de tal forma que se possam expressar os sentimentos construtivamente. Segundo Schilling (2004, p. 48):

Podemos ver e reparar, todos os dias, na relação profunda entre violência (da guerra, do tráfico de drogas, do crime organizado, da criminalidade urbana violenta) e o poder econômico. Constatamos que a violência gera lucros: sustenta um grande número de atividades econômicas legais, gera empregos, como os da indústria da segurança (ou da insegurança e do medo) com suas câmeras, muros, segurança particular. A polícia clama por mais equipamentos para poder fazer frente ao poder letal dos bandidos. A indústria de armas parece mais potente do que nunca. O crime movimentou grandes quantidades nos bancos.

Diante disso, o contexto atual favorece para que a violência manifeste-se nos mais variados ambientes, tornando-se inerente ao sistema econômico e social.

Fernández (2005, p. 24) descreve que “[...] o fenômeno da violência transcende a mera conduta individual e se converte em um processo interpessoal, por afetar pelo menos dois protagonistas: aquele que a exerce e aquele que a sofre”.

A violência se manifesta de formas variadas, ela não é algo bom, agir com violência é ferir, fazer o mal, fazer alguém sofrer, causando sofrimento a si mesmo.

A sociedade em que se vive é baseada em regras e normas muitas vezes impostas, frequentemente levando à exclusão do sujeito. A exclusão e a desigualdade social estão presentes no dia a dia, nos pequenos e grandes centros e a nível mundial, sendo um dos maiores fatores para o desenvolvimento das violências.

Outro aspecto da violência relacionado ao fenômeno das violências é destacado por Müller (2004, p. 67) que descreve:

A violência exerce um fascínio para aqueles que sentem a frustração e a humilhação de serem excluídos. Para eles é uma tentativa desesperada de reconquistar o poder sobre suas próprias vidas, que lhes foi roubado. Este é, em sua forma degenerada, desviada e desajeitada, um meio de acesso a uma espécie de transcendência e qualquer tentativa de “moralizar” e esse respeito está fadado ao insucesso.

A violência talvez seja um dos últimos recursos de indivíduos privados de toda e qualquer participação na vida em sociedade. Quanto mais violento, melhor, porque tendo atitudes violentas o indivíduo passa a ser percebido. Cardoso (2009, p. 443) diz que “[...] a violência ocorre em lugares onde se concentra a diversidade: diversidade étnica, racial, linguística, religiosa, entre outras”. Assim, podem-se associar os atos violentos a fatores de desigualdade de: gênero, idade, etnia, família, ambiente externo, insatisfação, frustração com as instituições e a gestão pública, exclusão social e exercício do poder, bem como o ambiente onde está

inserida a escola, suas imediações, seu contexto, a localização, porque são os fatores que representam ponto mais crítico de influência à ocorrência de atos violentos mais explícitos.

Para Fernández (2005, p. 34), a “[...] sociedade atual e a sua estrutura social, com grandes bolsões de pobreza e desemprego, favorecem contextos sociais em que é mais propício um ambiente de agressividade, delinquência e atitudes antissociais”.

De modo geral, é possível constatar que inúmeros são os fatores que contribuem para que as violências estejam sempre estampadas nos principais jornais e revistas, não só do Brasil, como também no mundo.

O modelo vigente na sociedade leva a crer que o homem pode alcançar e ter tudo o que almeja, o que de fato não ocorre, ocasionando frustrações, dificuldades de relacionamentos e até as violências.

Essa multiplicidade de fatores torna a problemática das violências na sociedade e nas escolas difícil de ser combatida, pois requer maior ênfase das Políticas Públicas Educacionais e maior intervenção das práticas educativas.

Em cada época, em cada sociedade, as violências apresentam características diferentes, lembrando que essas manifestações fazem parte da condição humana, do dia a dia próprio do ser humano, que busca se defender quando se sente ameaçado por algo.

Todo esse conjunto de fatores acaba interferindo na convivência escolar, influenciando na qualidade da educação, sendo que os jovens são os mais afetados.

Macedo e Bomfim (2009, p. 608), dizem que:

A violência é um fenômeno que atinge todas as classes sociais, a todos os gêneros e gerações. Ultrapassando fronteiras geográficas, perpassa diferenças étnicas, políticas, portanto, é enganoso pensar que se trata de um fenômeno exclusivo de alguma localidade ou espaço social, de algum segmento ou classe social.

A situação atual da sociedade favorece para que a violência cresça em todos os seus segmentos, consequentemente é na escola que tudo se torna visivelmente explosivo, alunos, professores, comunidade escolar, cada vez mais estressados, sem paciência, sendo a violência o meio mais fácil e imediato de se resolver às coisas. Dani (2009, p. 573) “[...] entende que a violência é uma maneira inadequada para lidar com os conflitos, porque lança mão de posturas coecertivas,

autoritárias e impositivas, inibindo soluções que considerem a possibilidade de pensar e gerenciar os impasses escolares de forma positiva”.

Tem-se a opção de escolher o que se quer: agir com violência ou não podem-se justificar as atitudes, comportamentos e ações, portanto não há necessidade de se agir com violência. Marra (2004, p. 17) destaca que:

A violência tem vários rostos e várias raízes. Convivemos com a violência diária e algumas vezes não nos damos conta dela. O trânsito é violento quando fere e mata, as drogas matam, a miséria material mata, a falta de assistência médica, alimentar e de saneamento básico também. A falta de esperança dos mais pobres e a falta de apoio educacional violentam e induzem à violência.

As definições aqui apontadas sobre violência são baseadas num contexto histórico social e cultural que envolve vários sujeitos da sociedade que se manifestam nas escolas, inclusive nas do Paraná. Estudos realizados pelo Observatório de Violências nas Escolas deixam evidente que as violências nas escolas estão se tornando cada vez mais frequentes. Muitos estudos estão sendo realizados buscando amenizar essa situação.

UDEMO (2007) realizou uma pesquisa nas escolas públicas estadual do estado de São Paulo e constatou que é alto o índice de violência nas escolas públicas estaduais. Na capital, apenas 12% das escolas não sofreram nenhum tipo de violência. Na grande São Paulo, em apenas 3% delas o fenômeno não ocorreu. No interior, em que a situação é tradicionalmente mais tranquila, apenas 18% das escolas ficaram livres da violência.

No contexto escolar, segundo Abramovay (2005, p. 22),

O que existe são atos, gestos, agressões, ameaças, palavras, brincadeiras e até silêncios, que matam, ferem, machucam, ofendem, aborrecem, frustram, etc., deixando bem claro que todos esses verbos não são sinônimos. Por produzirem esses efeitos, alguns desses atos, gestos, etc. são rotulados de “violentos”. Em seguida, o adjetivo (ato violento, palavra violenta...) deixa o lugar para um substantivo, que passa a substituí-lo; não se fala mais em atos ou palavras violentos, fala-se em “violências”.

O impacto das violências nas escolas e a transformação da convivência escolar incidem diretamente sobre a qualidade das aulas e o desempenho dos alunos, apresentando-se de diversas formas, e a escola não está totalmente preparada para trabalhar com essa problemática, pois conta com professores mal

remunerados, excesso de alunos, falta de infraestrutura, o que colabora para o aumento das violências nas escolas. Dentre todos esses fatores, ainda há a própria dificuldade de relacionamento entre as pessoas, que se tornou uma das maiores preocupações de profissionais que trabalham com a educação, pois inúmeros fatores podem desencadear essas “violências”.

A desigualdade social é um dos fatores mais relevantes que levam o jovem a buscar caminhos aparentemente mais fáceis, porém violentos, que os conduzam a uma resposta mais rápida e ao mesmo tempo fascinante e divertida, pois talvez seja o único caminho que lhe resta.

O cotidiano de uma escola apresenta uma riqueza fantástica de diversidades culturais, políticas, econômicas, religiosas dentre outras, que identificamos nas relações, entre alunos, professores, coordenadores, direção, funcionários e famílias, ou seja, nas relações sociais da comunidade escolar. Essa vida em comunidade assegura trocas e experimentações necessárias ao desenvolvimento do ser humano. (SILVA, 2009, p. 85).

A igualdade não se obtém simplesmente pela equidade de acesso ao currículo hegemônico, o que se precisa são mudanças substanciais no currículo existente e que elas perpassem por reflexões acerca de como as diferenças são produzidas por meio das relações sociais.

É mister entender que as desigualdades afetam as condições subjetivas de vida dos sujeitos e que interferem diretamente no contexto escolar.

A diversidade pode ser considerada um dos principais fatores que causam conflitos na escola. Para Anete Abramowicz (2006, p. 12), “[...] diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”.

Para falar sobre diversidade, é necessário que se respeitem as diferenças, diferenças que fazem parte da história de vida do indivíduo. Elas vão além da cor, da religião ou da opção sexual, mas envolvem também as desigualdades sociais, bem como a desestruturação familiar, ausência de políticas públicas voltadas para os jovens, ausência de valores, o desemprego, a não valorização dos profissionais da área da educação, entre tantos outros fatores, como a própria estrutura educacional.

O que mais chama a atenção é que manifestações de violência ocorrem de forma crescente nas escolas e nas mais diferentes faixas etárias, sendo que hoje

uma das maiores preocupações é que elas vêm afetando a instituição escolar na sua prática e nas suas relações.

Segundo Charlot (2002, p. 423):

Ao falar de violência escolar é preciso distinguir entre violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola ocorre quando o espaço escolar se torna palco de um episódio de violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local, como, por exemplo, quando uma pessoa invade o território escolar para ajustar contas com outro que lá está, enquanto a violência à escola é produzida por seus elementos, visando ao patrimônio escolar (vandalismo, depredação) ou às pessoas (agressões ou insultos entre alunos e professores). Quando há violência da escola para com os alunos, trata-se do uso de poder nas relações interpessoais (notas como controle, palavras desdenhosas, humilhação, vergonha, atos discriminatórios, injustos ou racistas etc.).

A escola está inserida na comunidade e na sociedade mais ampla, entrecruzada por valores, crenças, símbolos e instituições exteriores a ela, e influenciando esse exterior. Assim, compreender as interações que se dão nas escolas requer compreender também sua relação com outras instâncias importantes na educação de crianças, adolescentes e jovens, inclusive das famílias.

Alunos e professores sentem medo de ir à escola devido às diversas formas de violências que se tornaram quase que normal no ambiente escolar. Dentre as várias formas de violências, pode-se citar a violência simbólica, que é a dominação da classe hegemônica sobre o proletariado.

A violência simbólica, segundo Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 25) é:

A violência simbólica é uma forma de dominação que se apoia em expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação. A violência simbólica se baseia na fabricação de crenças no processo de socialização que fazem com que as pessoas se enxerguem e se avaliem de acordo com os critérios definidos por alguém com maior poder. Essas crenças socialmente construídas induzem os indivíduos a se posicionarem no espaço social seguindo padrões do discurso dominante, que dá mais ou menos poder a determinadas categorias sociais a depender da estrutura social.

A violência física, que agride diretamente o indivíduo, causa danos físicos e morais. Para Fernández (2005, p. 44), a violência física é “[...] aquela que pode tomar a forma de briga, agressão com algum objeto ou simplesmente um dano físico sem importância aparente. Aquela em que ocorre o contato físico entre agressor e vítima, podendo ser tapas, socos, pontapés”.

Também no âmbito escolar, a violência é apresentada sob diversas formas. Guimarães (2002) destaca a depredação escolar gerada pela intolerância a imposições de regras pela instituição escolar.

Aquino (1999) alerta para as relações de poder no interior das relações escolares, em particular, na relação professor/aluno. Fernández (2005, p. 44) diz que “[...] a violência verbal se refere às ameaças, insultos e expressões maldosas. A violência psicológica frequentemente passa despercebida, e se refere de forma geral a jogos psicológicos, chantagens, gozações, rumores, isolamento e rejeição”.

A violência contra o patrimônio público, principalmente a escola, é caracterizada pelas pichações, roubos, destruição de carteiras, vidros quebrados, que para Fernández (2005, p. 45) “[...] pode ser considerada indireta, ou não dirigida diretamente à pessoa, mas voltada para equipamentos ou objetos dentro da instituição. Ela pode levar ao vandalismo ou a destruição”.

As violências vividas dentro e fora das escolas exercem influências significativas no desempenho escolar, bem como interferem nas relações pessoais. Segundo Ruotti (2006, p. 55), “[...] a violência escolar constitui-se como um problema contemporâneo que vem afetando os processos educativos e colocando em questão a própria estrutura da instituição escolar, suas práticas e relações”.

Atualmente, a violência na escola é um dos problemas mais sérios enfrentados pelo sistema educacional e constitui-se num grande desafio a ser vencido pelas políticas públicas.

De acordo com Abramovay (2004, p. 57):

Neste sentido a violência deixa de estar relacionada apenas com a criminalidade e a ação policial. Passa a ser alvo de preocupações ligadas a miséria e ao desamparo político, acarretando novas formas de organização social como o banditismo, o crime organizado etc., e a violência aparece também como problema da exclusão social, com a presença de um novo público que se encontra em situação de não integração com a sociedade.

Todas essas formas de violências e violências nas escolas são resultados de fatores sociais que contribuem para que elas tenham espaço em nossa sociedade. Elas acabam sendo um grito de socorro, de desesperança e de recriminação, deixando nossa sociedade deficiente de um ambiente de solidariedade.

Muitos problemas levam à violência escolar, como o tráfico e o consumo de drogas no entorno e dentro do prédio escolar. Mais atualmente, tem-se apontado o *bullying* como forma de violência escolar que afeta o aprendizado do aluno, bem como seu desenvolvimento intrapessoal e interpessoal.

3.2 BULLYING COMO MANIFESTAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

É preciso entender como as violências se manifestam na convivência escolar, como acontecem e por que acontecem, pois na escola essas manifestações assumem formas específicas. Dentre as manifestações, destaca-se no contexto atual o *bullying*.

O *bullying* se manifesta na escola por meio de comportamentos agressivos, intencionais e continuados, assumindo formas variadas, sutis e, muitas vezes, perversamente camufladas, por trás de um cenário tranquilo na dinâmica das relações sociais.

Em relação ao *bullying*, Constantini (2004, p. 69) diz ser:

Um comportamento ligado à agressividade física, verbal ou psicológica. É uma ação de transgressão individual ou de grupo, que é exercida de maneira continuada, por parte de indivíduo ou de um grupo de jovens definidos como intimidadores nos confrontos com uma vítima predestinada.

A esse respeito, Fante (2005, p. 28-29) completa a ideia dizendo que:

O *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros, causando dor, angústia, e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam a infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, lês de danos físicos, morais e materiais, são algumas manifestações do comportamento do *bullying*.

De acordo com Pereira, Silva e Nunes (2009), o *bullying* tem efeitos negativos sobre as crianças (vítimas e agressores) e sobre as crianças que observam essas práticas (observadores passivos). Existem três tipos de sujeitos envolvidos no fenômeno *bullying*, segundo Fante (2005, p. 71-74):

Vítima:

- Típica: aquela que serve de bode expiatório. A vítima típica é um indivíduo (ou grupo de indivíduos) geralmente pouco sociável, que sofre repetidamente as consequências dos comportamentos agressivos de outros que não dispõem de recursos, *status* ou habilidades para reagir ou fazer cessar condutas prejudiciais.
- Provocadora: aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência. A vítima provocadora possui um gênio ruim, tenta brigar ou responder quando é atacada ou insultada, mas geralmente de maneira ineficaz; pode ser hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora; é, de modo geral, tola, imatura, de costumes irritantes e quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra.

Agressor:

- Agressor: aquele que vitimiza os mais fracos. O agressor, de ambos os sexos, costuma ser um indivíduo que manifesta pouca empatia. Frequentemente, é membro de família desestruturada, em que há pouco ou nenhum relacionamento afetivo. Os pais ou responsáveis exercem supervisão deficitária e oferecem comportamentos agressivos ou violentos como modelos para solucionar os conflitos. O agressor normalmente se apresenta mais forte que seus companheiros de classe e que suas vítimas em particular, pode ter a mesma idade ou ser um pouco mais velho que suas vítimas, pode ser fisicamente superior nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas, sobretudo no caso dos meninos.

Espectador:

- Espectador: é o aluno que presencia o *bullying*, porém não o sofre nem o pratica. Representa a grande maioria dos alunos que convive com o problema e adota a lei do silêncio por temer se transformar em novo alvo para o agressor. Mesmo não sofrendo as agressões diretamente, muitos deles podem se sentir inseguros e incomodados. Alguns espectadores reagem negativamente, uma vez que seu direito de aprender em um ambiente seguro e solidário foi violado, o que pode influenciar em sua capacidade e progresso acadêmico e social.

O papel do espectador merece destaque pelo fato de ver algo errado e não fazer nada pra mudar isso, ou simplesmente achar normal. Cabe ressaltar aqui que quando uma criança é vítima de *bullying*, ela sofre na escola, mas também na vida pessoal. Segundo Tognetta (2005, p. 4), “[...] quem sofre o *bullying* tem uma grave

alteração na estima que tem de si mesmo, ou do valor que se atribui tanto para baixa estima como para alta”.

A escola se apresenta como local privilegiado de socialização e, portanto, próspero ao desenvolvimento de emoções, afetos e sentimentos que podem, em determinado período, gerar conflitos que o diálogo não é capaz de solucionar. É importante deixar claro que não se pode confundir *bullying* com indisciplina.

Para ser considerado *bullying*, Tognetta e Vinha (2005) descrevem três características:

- Existir uma vítima indefesa atacada por uma ou mais pessoas, que exercem seu domínio em frente a outros espectadores.
- Haver um desequilíbrio de poder.
- A ação tem que ser repetida, acontecer durante longo período de tempo, tornando-se recorrente.

Com essas características ocorre o *bullying*, porém uma nova forma de manifestação do *bullying* é o *cyberbullying* (*bullying* virtual), em que as agressões geralmente são feitas por *e-mail*, bate-papo e sites de relacionamentos, que fazem parte da vida das crianças e dos adolescentes. Rocha (2010, p. 30) comenta que “[...] as tecnologias da informação e comunicação, os computadores, celulares tornaram-se meios facilitadores para publicar imagens e comentários depreciativos”. Uma violência virtual que se multiplica na internet.

Há inúmeras outras manifestações que aparecem nas escolas, como a indisciplina, as agressões físicas, dentre tantas outras, e embora o homem seja considerado o ser mais desenvolvido do planeta, dotado de capacidades especiais, responsável pela preservação da vida, percebe-se que em alguns aspectos ele está sendo prejudicado talvez pela sua falta de responsabilidade com o próprio homem, principalmente nas relações pessoais e saudáveis.

3.3 CONVIVÊNCIA, CLIMA ESCOLAR E A DIVERSIDADE

A convivência faz parte do cotidiano do ser humano, é um requisito importante para que se consiga conviver em sociedade. No ambiente de trabalho, no meio familiar, nos círculos de amizade e obviamente na escola.

Os homens são seres sociais que espontaneamente relacionam-se, já que estão inseridos na vida em sociedade. Convivência é definida por Zaslavsky (2007, p. 22) como:

Convivência, conforme o próprio nome já diz; significa viver com, o contrário de estar sozinho isolado. Conviver é saber conduzir a própria vida sem impedir que as outras pessoas possam fazer o mesmo, conviver trata da necessidade de viver conjuntamente, respeitando as mesmas normas.

Sendo a violência parte da convivência, ela acabou por adentrar os muros escolares, visto que no ambiente escolar essas manifestações estão bem evidentes. Elas variam desde a agressividade até atos violentos, ocasionando um clima escolar desfavorável para a aprendizagem. Esses relacionamentos podem ser em meio a familiares, entre amigos, casais, no ambiente de trabalho e consigo mesmo, muitas vezes.

É necessário sabermos o que é educação. Para Gomes (2008, p. 18):

A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Neste processo marcado pela interação continua entre o ser humano e o meio, o contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades.

Além da colocação do autor, o local onde essa educação é aplicada, que é a escola, precisa ser um lugar agradável, motivador, que mantenha a chama da busca pelo conhecimento acesa.

Embora as dificuldades estejam presentes no dia a dia, como as violências, a ausência de valores, como o respeito, o saber pedir desculpa quando errou, ou pedir por favor, você pode me ajudar, ou talvez o obrigada já sejam raros de ouvir-se em uma sala de aula.

Essa ausência de valores dificulta a convivência entre professores e educandos, educandos entre educandos, professores entre professores, deixando a sala de aula, a escola, um ambiente difícil de se trabalhar, um clima tenso.

Monteiro e Paixão (2006, p. 2) descrevem o valor como:

Ingrediente social que dá sentido especial à vida, é aquela apreciação positiva que se faz das coisas, das ideias ou das pessoas em confronto com a própria cultura. Muito das causas que afligem a humanidade está na negação destes valores como suporte e inspiração para o desenvolvimento integral do potencial individual e consequentemente social.

Para conviver em harmonia são necessários os valores, uma necessidade do ser humano. A escola, pela função que exerce, é o meio escolhido para que haja propagação desses valores.

Convivência escolar, para Zaslavsky (2007, p. 23), é compreendida como:

Sendo a escola constituída por pessoas, a convivência é uma constante. Contudo, a escola traz um diferencial em relação a outros espaços sociais: a sua intenção básica é a educação, ou seja, ela lida com sujeitos em processo formativo, ainda sob responsabilidade do Estado. [...] as ações realizadas pela escola devem ter intenção educativa.

A convivência escolar é um dos grandes desafios deste século. A escola é formada pela diversidade, pelas disputas, pelo autoritarismo, pela insuficiência, pelo desrespeito às diferenças, pelo descontrole emocional, pelas injustiças, pela comunicação distorcida e pela falta de motivação, que acabam dificultando a convivência na escola.

A escola deve procurar manter um ambiente tranquilo, com regras, ordem e disciplina, para que todos os alunos e professores possam conviver em harmonia. Deve buscar uma interação entre escola, professor e aluno, sendo a comunicação entre pessoas altamente positiva para que isso efetivamente ocorra.

Constata-se pela convivência diária na escola que o professor trabalha os conteúdos programados, mas muitas vezes não obtém o progresso desejado e acaba frustrando-se em relação a sua profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciaturas não contemplam assuntos atuais, como violências nas escolas, *bullying*, diversidade, a inclusão, dentre tantos outros fatores, que tornam a educação um ambiente desafiador.

Interessante seria que a escola permitisse que o aluno expusesse suas ideias com responsabilidade, respeitando a postura de cada um, garantindo uma interação entre educandos e educadores. Mas no contexto escolar atual, as violências manifestam-se de várias formas, criando um ambiente inviável a essa convivência. De acordo com Elvira, Moreira e Arroyo (2006, p. 17):

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam ainda a diversidade biológica. Algumas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

A diversidade diz respeito à variedade, à convivência de ideias, de gênero, enfim, uma série de fatores, muitas características diferentes, levando em consideração que a sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos, marcados por processo de colonização e dominação.

“Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças” (GOMES, 2008, p. 22).

Os desafios do dia a dia na educação tornam a escola um espaço diversificado e ao mesmo tempo rico, sendo importante para todos que convivem nesse meio, pois a escola é representada por diversas pessoas, cada uma delas trazendo uma trajetória, uma soma de características, como a origem, a classe social, a crença religiosa e os valores familiares.

Dellors (1998) fala sobre os quatro pilares da educação que são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Devido ao tema dessa dissertação tratar sobre a convivência escolar, aprender a viver juntos é um dos maiores desafios da educação.

Dellors (1998, p. 96) acredita que conviver juntos é “[...] sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade”.

No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado, aprende-se a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum. Uma vez que o ser humano não consegue viver sozinho, a escola entra com o papel de buscar alternativas para que se aprenda a viver juntos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa foi realizada em nove escolas públicas localizadas num bairro considerado de grande vulnerabilidade social em Curitiba, PR, sendo sete escolas municipais e duas estaduais, com a participação de diversos protagonistas – gestores, professores, funcionários, alunos e pais. O bairro foi escolhido devido à vulnerabilidade social², totalizando 1278 participantes.

Ao serem convidados para participar da pesquisa, os envolvidos foram informados de que sua inclusão se daria mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados se realizou mediante aplicação de questionário sobre o clima escolar (ANEXOS A e B)³, adaptado e ampliado a partir do instrumento elaborado pelo observatório de convivência escolar da Argentina, coordenado por Alejandro Castro Santander. Outro procedimento de coleta de dados utilizado foi a entrevista estruturada, cujo roteiro foi elaborado pela equipe de pesquisadores vinculados ao Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR, com questões abertas e fechadas (Anexos C, D, E, F, G).

O tratamento e a organização de dados foram realizados por meio da aplicação de técnicas científicas adequadas e com a utilização do *software* Sphinx Léxica, considerando a caracterização dos sujeitos e suas percepções sobre relacionamento, violência, agressividade, *bullying* e clima escolar. A caracterização dos sujeitos abordou faixa etária, sexo, cor, religião, estado civil, filhos, formação e renda. O questionário respondido foi sobre o clima escolar.

A coleta de dados ocorria toda quarta-feira, na parte da manhã, e foi feita durante o primeiro semestre do ano de 2009, tendo os alunos do curso de pedagogia como participantes junto a alguns alunos do mestrado.

² Vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (AMBRAMOVAY, 2002, p. 13).

³ Questionário elaborado pelo Observatório de Violências nas Escolas da Argentina, coordenado pelo professor Alejandro Castro Santander e adaptado para essa realidade.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO

O bairro Tatuquara é um dos setenta e cinco bairros de Curitiba, sendo considerado um dos mais violentos e mais populosos, com aproximadamente trinta e seis mil habitantes. Foi escolhido para pesquisa devido a vários fatores, dentre eles a vulnerabilidade social.

Boa parte da população é de baixa renda, vivendo em condições precárias de habitação, saneamento básico, saúde e trabalho. Em reportagem do jornal Paraná On-Line (2004), o Tatuquara lidera o *ranking* de crescimento populacional de Curitiba, com índice de crescimento de 16,88% ao ano. A população passou para 36.339 no ano de 2000, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O crescimento levou para o bairro educação, transporte e saúde, mas a violência e a falta de segurança aumentaram nas mesmas proporções.

A pesquisa Políticas Curriculares: Convivência e as Violências nas Escolas que se realizou no bairro Tatuquara contou com a participação de nove escolas, sendo duas estaduais e sete municipais.

4.2 A ENTREVISTA ESTRUTURADA

Responderam à entrevista estruturada 21 gestores, 44 professores, 59 funcionários, 376 pais e 583 alunos das nove escolas, totalizando 1083 sujeitos (Anexos C, D, E, F e G). Na entrevista estruturada, algumas questões foram de múltipla escolha.

4.2.1 Caracterização dos sujeitos da entrevista estruturada

Idade	Gestores	Professores	Funcionários	Pais	Alunos
09 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	22,5%
10 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	18,2%
08 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,6%
13 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,8%
07 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,3%
12 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,9%
11 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,4%
14 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%
15 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,1%
17 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
17 anos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
26 – 36 anos	71,4%	56,8%	23,7%	44,4%	0,0%
37 – 47 anos	28,6%	20,5%	39%	35,4%	0,0%
48 – 58 anos	0,0%	13,6%	25,4%	0,0%	0,0%

Mais de 59	0,0%	0,0%	0,0%	2,7%	0,0%
Menos de 25	0,0%	6,8%	8,5%	8,2%	0,0%
Não respondeu	0,0%	2,3%	3,4%	1,3%	1,0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à faixa etária

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Constatou-se que a faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa, em sua maioria, era dos 26 aos 36 anos de idade. Os funcionários da escola ficaram numa média de 37 a 47 anos. Os alunos ficaram na faixa etária de 9 a 10 anos.

Referente ao sexo dos participantes, o que chama a atenção é que na função de gestor, todos os participantes são mulheres, assim como a maioria dos sujeitos que participaram da pesquisa são do sexo feminino.

Sexo	Gestores	Professores	Funcionários	Pais	Alunos
Masculino	0,0%	15,9%	8,5%	39,8%	60,2%
Feminino	100%	84,1%	91,5%	60,2%	39,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Quadro 2: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao sexo

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Isso nos faz repensar sobre a participação da mulher no campo educacional, tendo em vista que também na literatura encontram-se indicativos de que isso está relacionado à função que ela exerce dentro das famílias, ou seja, a função de educadora.

Remer (2010, p. 32) destaca que “[...] a profissão professora foi naturalizada para a mulher porque se ajustou a suas outras funções de mãe e dona de casa (rainha do lar), já anteriormente naturalizadas. Não há ruptura entre essas duas funções”.

Desde os primórdios da educação escolar, defende-se a ideia de que sendo a mulher capaz de cuidar dos filhos, seria capaz de educar outras crianças.

Assim, por mais que nos dias atuais a mulher tenha conquistado outros postos no mundo do trabalho, a educação ainda é o espaço que é marcado predominantemente por mulheres, que continuam sendo as maiores responsáveis pela formação das novas gerações.

Quanto à cor, a maioria dos participantes se considera branca. Isso deixa em evidência que apesar da população negra e parda ter resistido aos preconceitos e dificuldades encontradas para manter suas tradições e buscar a igualdade de

direitos na história do país e de outros países em geral, o que ainda se percebe é a diferenciação de acesso e permanência na escola dessa faixa da população.

Cor	Gestores	Professores	Funcionários	Pais	Alunos
Branco	90,5%	77,3%	72,9%	54,4%	47,5%
Pardo	4,8%	11,4%	18,6%	22,9%	24,9%
Amarelo	4,8%	0%	0,0%	1,6%	3,8%
Negro	0,0%	6,8%	6,8%	13,3%	16,1%
Indígena	0,0%	2,3%	0,0%	1,6%	5%
Não Respondeu	0,0%	2,3%	1,7%	4,3%	2,7%
Total	100 %	100%	100%	100%	100%

Quadro 3: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à cor

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais de 2010 (SIS), divulgada pelo IBGE, negros e brancos ainda não têm o mesmo acesso à educação no Brasil. Isso comprova que a história ainda não mudou seu curso, leis são aprovadas, mas ainda nem todos têm garantido o seu direito de acesso e especialmente de permanência na escola e lugar no mercado de trabalho em determinadas profissões.

De acordo com o Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (2006), apesar de ser o grupo dos pretos aquele que mais cresce em termos percentuais, isso não significa a eliminação das desigualdades: eles não chegam, na maioria dos casos, à metade do percentual de alfabetizados dos brancos.

Quanto à religião, a maioria dos participantes diz seguir a religião católica, exceto alguns alunos participantes que dizem ser evangélicos. O que chamou a atenção nesse caso é que os 38,8% que disseram ser evangélicos, seus pais preferiram ser católicos.

Sujeitos	Gestores	Professores	Funcionários	Pais	Alunos
Católica	76,2%	75%	64,4%	60,1%	38,1%
Evangélica	19%	11,4%	23,7%	30,9%	38,8%
Espírita	0,0%	4,5%	0,0%	0,8%	0,2%
Ateu	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%
Não declarou	4,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Não sabe	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,5%
Nenhuma	0,0%	2,3%	3,4%	5,1%	9,9%
Outras	0,0%	2,3%	1,7%	0,8%	0,7%
Não respondeu	0,0%	4,5%	5,1%	2,1%	0,0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Quadro 4: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à religião

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Presenciamos no Brasil a liberdade religiosa, quer seja ela de crença ou de culto, liberdade esta assegurada na legislação acerca dos direitos humanos, inclusive na Constituição Federal (1988), em seu artigo 5º: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

De acordo com pesquisa divulgada pelo IBGE (2002), há a afirmação de que no ano de 2000, 73,7% da população brasileira se declarou católica apostólica romana. O segundo maior percentual corresponde aos evangélicos, com 15,4%. Os sem religião apresentaram-se na terceira posição, com 7,4%.

Assim, apesar do crescimento de todas as religiões, o predomínio da religião católica no Brasil é um fato histórico incontestável e isso se reflete no público-alvo da pesquisa.

Quanto ao estado civil, apesar de a maioria dos entrevistados se declararem casados, analisamos aqui o índice de pais solteiros e que vivem em uma união estável. De acordo com o censo do IBGE (2000), o casamento é o estado civil que lidera os dados das pesquisas, porém observa-se um crescimento da constituição familiar de pais solteiros, seguida das famílias constituídas como resultado de uma União Estável.

Estado civil	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Casado	71,4%	45,5%	49,2%	55,3%
Solteiro	19%	36,4%	22%	17,6%
Divorciado	4,8%	11,4%	6,8%	6,9%
União estável	4,8%	6,8%	8,5%	16,5%
Viúvo	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%
Não respondeu	0,0%	0,0%	1,7%	0,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 5: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao estado civil

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

O art. 226 da Constituição Federal (1988) reconhece expressamente a denominada “união estável” entre um homem e uma mulher como entidade familiar, usando o verbo “reconhecer” porque no campo fático e social essas uniões sempre ocorreram como espécie de família, reparando, o constituinte, um equívoco histórico.

Fica evidente nos dados apontados acima a nova formação da família brasileira, cuja estrutura sofreu grandes modificações após a Constituição Federal de 1988. Ao reconhecer a união estável como família legítima, o legislador constitucional deu a oportunidade de muitas famílias constituídas à margem do

direito merecerem o mesmo respeito antes admitido apenas ao casamento. (BARBOZA, 1997).

Os índices de pais solteiros e vivendo em união estável demonstram como é a estrutura familiar nos tempos atuais e como ainda será e apontam para a necessidade de se repensar de que forma esses dados interferem na educação dos filhos e como deve ser a educação que leve em consideração essa questão.

Quanto ao número de filhos, constata-se que quase todos que participaram da pesquisa têm filhos.

As mulheres, nos dias atuais, têm mais escolaridade, mais renda, mais planos, mais oportunidades, mais independência e muito mais liberdade do que suas mães e avós tiveram quando tinham a mesma idade que elas. No entanto, mantêm os mesmos valores em relação à família e à vida conjugal (BARBOZA, 1997). Isso demonstra que apesar de as mulheres terem mais liberdade nos dias atuais de escolherem se querem ou não se casar, se querem ou não ter filhos, a grande maioria opta por ter filhos como uma meta de sua realização pessoal.

Sujeitos	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Sim	76,2%	61,4%	91,5%	98,7%
Não	23,8%	38,6%	8,5%	0,8%
Não respondeu	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 6: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao número de filhos

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

No que se refere à formação, observa-se que entre os pais, predomina a formação em nível de Ensino Fundamental, entre os funcionários a prevalência é do Ensino Médio, enquanto que no grupo dos professores o maior índice recai sobre o Ensino Superior e entre os gestores a formação apontada é a de Especialização.

Sujeitos	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Ensino Fundamental	0,0%	0,0%	27,1%	57,7%
Ensino Médio	0,0%	0,0%	49,2%	37,8%
Ensino Superior	28,6%	47,7%	20,3%	2,1%
Especialização	61,9%	45,5%	0,0%	0,0%
Mestrado	9,5%	6,8%	0,0%	0,0%
Analfabeto	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%
Não declararam	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 7: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à formação

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

A escolaridade é fator relevante para a inserção de indivíduos no mercado de trabalho. No que diz respeito ao consenso da literatura brasileira de que os trabalhadores sem carteira assinada apresentam, em média, menos anos de estudo que os assalariados formais, a média de escolaridade de trabalhadores do setor formal é de 9 a 11 anos de estudo, enquanto a dos trabalhadores do setor informal é de 4 anos (CAMARGO, 2006).

Constata-se, assim, que o fator escolarização está diretamente ligado à posição que a pessoa ocupa na sociedade. Analisando o aspecto renda, pode-se melhor compreender esse fator.

Salários mínimos	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Menos de 1 S.M.	0,0%	0,0%	0,0%	6,4%
1	0,0%	2,3%	8,5%	12,2%
2 – 4	0,0%	36,4%	74,6%	74,7%
5 – 7	38,1%	45,5%	15,3%	6,1%
8 – 10	33,3%	4,5%	0,0%	0,0%
Mais de 10	28,6%	11,4%	1,7%	0,0%
Não respondeu	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 8: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à renda

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

A renda dos participantes da pesquisa muda de acordo com a função de cada um em relação à escola. Entre os pais e funcionários da escola, há a predominância de renda entre dois e quatro salários mínimos, entre os professores e gestores a renda predominante se insere entre cinco e sete salários. Porém, no grupo dos professores, o índice que está em segundo lugar fica entre dois e quatro salários, enquanto que entre os gestores o segundo maior índice de renda concentra-se entre oito a dez salários.

Observa-se aqui a relação entre escolaridade e renda mensal. Quanto maior o grau de escolaridade das pessoas, maior será a sua renda. Fica claro que a escolaridade tem uma parcela de contribuição na renda salarial.

Ueda e Hoffmann (2002) destacam que a escolaridade é condição necessária para o desenvolvimento de uma nação, que essa nação precisa antes prover meios para que a educação de sua população se expanda, a fim de mais tarde trazer-lhe o retorno por meio do desenvolvimento de seu capital humano.

4.2.2 As Percepções dos Sujeitos sobre Relacionamento

Gestores, professores, funcionários e pais responderam a questões de relacionamento e como elas podem melhorar. Com relação ao seu relacionamento com a direção da escola, as respostas foram:

Como é a relacionamento com a direção da escola (questão fechada)

	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Excelente	57,1%	47,7%	40,7%	24,734%
Boa	23,8%	38,6%	42,4%	55,319%
Regular	0,0%	6,8%	3,4%	12,766%
Ruim	0,0%	2,3%	0,0%	1,862%
Péssima	0,0%	0,0%	1,7%	2,926%
Não respondeu	19%	4,5%	11,9%	2,394%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 9: Relacionamento com a direção da escola
Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Os sujeitos participantes que disseram ter uma boa relação com a direção da escola foram os professores. Dentre as respostas, evidencia-se que no grupo dos gestores, a grande maioria (57,1%) afirmou que o relacionamento com a direção é excelente, em segundo lugar o grupo afirmou que a relação é boa (23,8%). Entretanto, chama a atenção e faz-se uma indagação a respeito do percentual de respondentes (19%) que não responderam a essa questão.

No grupo dos professores, a relação entre estes e a direção também foi apontada como excelente (47,7%). Já no grupo dos funcionários (42,4%) entre os pais (55,3%) a relação foi apontada como sendo boa.

De acordo com Lima (1992), hierarquicamente, o diretor ocupa uma posição peculiar, uma vez que pode legitimar para os pais muitas das medidas da instituição, assim como legitima para as instâncias superiores institucionais as iniciativas e ações do professorado (ou do professorado em ação conjunta com a comunidade).

Por outro lado, tal posição, segundo o autor, coloca-o na função de mediador das relações entre o professorado e os órgãos normativos e fiscalizadores do sistema educacional e com isso quem está no cargo de gestão precisa ter um relacionamento saudável com todo o colegiado para que a gestão democrática seja evidenciada de fato.

O item que indica a relação como péssima somente recebeu votação no grupo dos funcionários (1,7%) e pais (2,9%).

Nesse sentido, apesar de percebermos na prática que a maioria das escolas está se abrindo à comunidade e envolvendo cada vez mais não só os professores e alunos, mas também funcionários e pais, por considerar sua importância no contexto escolar, alguns dos entrevistados ainda apontam essa relação como péssima.

Como é o relacionamento com os colegas (questão fechada)

	Professores com professores	Funcionários com funcionários	Alunos com alunos
Excelente	34,1%	49,2%	28,1%
Boa	61,4%	42,4%	60,2%
Regular	6,8%	5,1%	8,1%
Ruim	2,3%	0,0%	1,9%
Péssima	0,0%	0,0%	0,9%
Não soube informar	0,0%	0,0%	0,3%
Não respondeu	4,5%	3,4%	0,5%
Total	100%	100%	100%

Quadro 10: Relacionamento com os colegas

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

No quesito relacionamento com os colegas, observa-se que o item bom prevaleceu no grupo dos professores (61,4%) e dos alunos (60,25%). Já no grupo dos funcionários prevaleceu o excelente (49,2%).

A maioria dos professores e funcionários permanece na escola em média oito horas diárias, em uma jornada de quarenta horas semanais, já os alunos permanecem metade desse tempo na escola, exceto nas quais existe escola integral, ou atividades de contraturno.

Assim, faz-se necessário, devido à convivência em boa parte do tempo diário de cada um, tentar criar um ambiente harmonioso com os colegas de trabalho, não precisando tornar-se amigos íntimos uns dos outros, mas precisamos ter uma relação interpessoal amigável com todos, quer sejamos professores, quer alunos ou funcionários.

Vive-se em uma época na qual o perfil profissional está baseado principalmente na competência e na habilidade que as pessoas têm em se relacionar com as outras. A empatia, a flexibilidade, a gentileza, a educação, a paciência, a compreensão são essenciais para um profissional ter um bom relacionamento interpessoal no trabalho.

Os educadores precisam trabalhar para que o contexto escolar no qual se esteja inserido seja permeado por relações interpessoais ideais, que se caracterizem

pela cordialidade, não havendo grupinhos fechados que hostilizam o outro, fazem fofoca e gastam seu tempo com coisas fúteis.

Como é o relacionamento dos gestores, professores, funcionários e alunos com os pais (questão fechada)

	Gestores	Professores	Funcionários	Alunos
Excelente	33,3%	61,4%	25,4%	41%
Boa	57,1%	22,7%	57,6%	46,1%
Regular	0,0%	11,4%	3,4%	9,3%
Ruim	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%
Péssima	0,0%	0,0%	1,7%	0,5%
Não soube informar	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
Não respondeu	9,5%	4,5%	11,9%	1,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 11: Relacionamento com os pais

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

O item relacionamento com os pais foi apontado como excelente pelos professores (61,4%) e como bom pelos gestores (57,1%), pelos funcionários (57,6%) e pelos alunos (46,1%).

No contexto escolar, o relacionamento com os pais deve ser um dos instrumentos a serem utilizados na melhoria da qualidade da educação. Quando o relacionamento entre pais, professores e funcionários é bom, constrói-se diante dos alunos uma ideia de que a escola é boa e que pode ajudá-los a atingir suas metas. A família deve ocupar o espaço a que tem direito e os professores devem não só reconhecer essa importância como terem um motivo que os aproxime e conhecerem os padrões culturais e valores familiares de cada família, não podendo estes ficar à porta da escola.

Assim, faz-se premente construir relações de proximidade entre a família e a escola, eliminando as barreiras da desconfiança recíproca, na certeza de que cada um é insubstituível no papel que desempenha.

Como é o relacionamento dos gestores, professores, funcionários e pais com os alunos (questão fechada)

	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Não respondeu	9,5%	4,5%	3,4%	0,798%
Excelente	38,1%	54,5%	45,8%	43,085%
Boa	52,4%	38,6%	42,4%	51,064%
Regular	0,0%	2,3%	8,5%	3,989%
Ruim	0,0%	0,0%	0,0%	0,2666%
Péssima	0,0%	0,0%	0,0%	0,798%

Não soube informar	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 12: Relacionamento com os alunos

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

O relacionamento com os alunos foi apontado como bom pelos gestores (52,4%) e pais (51%), e excelente pelos professores (54,5%) e funcionários (45,8%).

Chama a atenção que a maioria dos pais tenha respondido que o relacionamento é bom.

Carvalho (1995) destaca que para que o relacionamento entre pais e filhos seja saudável, eles precisam conversar mais, ter mais tempo disponível, mais tempo útil, que é o que se chama tempo de qualidade. O tempo de qualidade é estar efetivamente uns com os outros e sentir que se está próximo e que há preocupação de uns para com os outros, porque às vezes até podemos estar muito tempo e nenhum desse tempo ser de qualidade.

Deve existir realmente uma preocupação entre pais e filhos para que se consiga dar uns aos outros aquilo que se sente e o que se tem necessidade de receber uns dos outros. Já com relação aos professores, estes, em sua maioria, apontaram que o relacionamento com os alunos é excelente, o que demonstra que os professores já estão entendendo a importância de se relacionarem com os alunos de forma horizontal e não vertical.

Nesse sentido, Souza (2007, p. 2) enfatiza que:

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

O professor no papel de educador busca educar para mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Como é o relacionamento dos pais e alunos com os professores (questão fechada)

	Pais	Alunos
Não respondeu	1,862%	0,0%
Excelente	25,266%	33,4%
Boa	56,383%	53,9%
Regular	11,968%	10,8%
Ruim	2,128%	1,5%

Péssima	2,394%	0,2%
Não soube informar	0,0%	0,2%
Total	100%	100%

Quadro 13: Relacionamento com os professores

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

No que se refere ao relacionamento dos pais e alunos com os professores, este foi apontado como bom, tanto pelos pais (56,3%), como pelos alunos (53,9%).

Por parte dos alunos, essa informação não coincide com a dos professores, que a apontaram, como vimos acima, como excelente.

No relacionamento entre professor e aluno faz-se necessário, na maioria das escolas, uma reconstrução dos relacionamentos, e o convívio diário precisa ser marcado pelo respeito acima de tudo, o que deve acontecer de ambas as partes, tanto da parte do professor, como da parte dos alunos, dos pais e dos membros da gestão.

A qualidade do relacionamento dentro da escola pode refletir em todos os aspectos, como cita Carvalho (1995, p. 59) “[...] o professor estará menos estressado, mais alegre, mais disposto, os alunos mais confiantes e interessados, e assim sucessivamente”.

E este ideal não se alcança de forma rápida, exige de todos os envolvidos perseverança e uma boa dose de disponibilidade e abertura.

Como se dá o relacionamento dos alunos na escola segundo os gestores e professores (questão aberta)

	Gestores	Professores
Excelente	0,0%	0,0%
Bom	28,58%	61,37%
Regular	9,52%	9,09%
Ruim	61,90%	29,54%
Comportamento violento	0,0%	0,0%
Muitas vezes agressivo	0,0%	0,0%
Não respondeu	0,0%	0,0%
Total	100%	100%

Quadro 14: Relacionamento dos alunos na escola

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

O relacionamento dos alunos da escola é ruim na visão dos gestores (61,9%), boa na visão dos professores (61,3%) e excelente na visão dos funcionários (45,8%).

Os professores e gestores percebem a relação como ruim e boa respectivamente porque se sentem mais responsáveis pelos processos de interação e socialização que ocorrem dentro da escola e porque acompanham os alunos e suas interações nos momentos e espaços que precisam ser levados mais a sério pelos alunos, tendo em vista que os professores passam mais tempo em sala de aula com eles.

São muitos os questionamentos que afloram nosso pensamento neste momento, mas independente disso, a escola deve agir buscando a interação entre as várias percepções dos atores envolvidos e perceber de que forma poderá contribuir para a melhoria do relacionamento entre os alunos e a consequente diminuição da violência e melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Como essas relações podem melhorar (questão aberta)

	Gestores	Funcionários
Não respondeu	38,10%	40,68%
Diálogo	19,05%	16,94%
Respeito	9,52%	0,0%
Ouvir	9,52%	0,0%
Mediação	4,77%	0,0%
Participação dos pais	9,52%	20,34%
Mais tempo com os alunos	9,52%	0,0%
Não sabem	0,0%	11,87
Não precisa melhorar	0,0%	10,17%
Total	100%	100%

Quadro 15: Como essas relações podem mudar

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Perguntamos aos entrevistados como essas relações podem melhorar e novamente, entre o grupo de gestores, a maioria não respondeu. Os que responderam apontaram o diálogo como um dos instrumentos a serem utilizados, seguido da participação dos pais.

As relações interpessoais podem ser melhores a cada dia, não só dentro do contexto escolar, mas na sociedade como um todo. Porém em se tratando do ambiente escolar, onde se faz educação, a responsabilidade pela busca da melhoria é maior ainda.

Uma convivência saudável contribui para o exercício da cidadania. Aquino (1996, p. 45) enfatiza que “[...] a escola tem a obrigação de criar estratégias que ajudem a melhorar a convivência entre alunos e professores e alunos”.

A direção, equipe pedagógica e os professores precisam inserir ações cotidianas dentro da escola, que contribuam para a diminuição dos problemas de relacionamento.

Os instrumentos utilizados pela escola contribuirão para a melhoria da convivência entre os alunos, e entre todo o coletivo da escola, para tanto, todos precisam se envolver, cada qual desempenhando suas funções dentro do processo, com responsabilidade.

Não existem fórmulas mágicas, mas existem estratégias concretas para possibilitar a solução ou minimizar os problemas advindos das relações interpessoais na escola (AQUINO, 2004).

Como as diferenças culturais, socioeconômicas (e outras) interferem nos relacionamentos dentro da escola (questão aberta)

	Gestores	Professores
Não respondeu	0,0%	18,19
Falta de entendimento	4,77%	0,0%
Dificuldade no trabalho	14,28%	0,0%
Preconceito	4,77%	13,63%
Estrutura familiar	9,52%	0,0%
Interferem na aprendizagem	42,85%	47,73%
Não interferem	23,8%	20,45
Total	100%	100%

Quadro 16: Como as diferenças culturais, socioeconômicas (e outras) interferem nos relacionamentos dentro da escola

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

As diferenças culturais, socioeconômicas, entre outras, interferem no relacionamento dentro da escola e as consequências desse processo, de acordo com os entrevistados, são a interferência no processo de ensino e aprendizagem, indicado por 47,7% dos professores e por 42,8% dos gestores.

A segunda consequência mais apontada foi o preconceito, indicado por 13,6% dos professores e 4,7% dos gestores.

Estas duas consequências podem estar interligadas, pois o preconceito vivido por alguns alunos acaba interferindo no processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2008, p. 1) destaca que:

Dentre as várias consequências vistas em vítimas de atos discriminatórios estão a depressão, baixa autoestima, agressividade, desvios comportamentais, formação debilitada da identidade, além de dificuldades na aprendizagem. O desconhecimento das consequências do preconceito gera passividade em relação ao tema.

A sociedade dentro de suas formas de convivência acaba perpetuando algumas práticas preconceituosas e contribuindo para a continuidade da existência das desigualdades sociais e culturais.

“A violência no espaço escolar e ainda potenciais subaproveitados, são algumas das consequências que a sociedade suporta, ao permitir através de ação ou omissão o preconceito no ambiente escolar” (SILVA, 2008, p. 1).

Cabe à escola, aos professores, aos gestores e à sociedade como um todo analisar as consequências futuras do preconceito e promover uma prática educativa que possibilite a extinção do preconceito e as consequências deste no ambiente escolar.

4.2.3 As Percepções dos Sujeitos sobre Agressividade

Responderam a essa pergunta os gestores, professores, funcionários e pais. A agressividade na visão de Anderle, Vlasechi e Veit (2006, p. 1).

A agressividade existe nas diferentes formas e lugares e não poderia ser diferente uma vez que traz consigo a energia vital. Saber lidar com a agressividade própria e de outrem é que é tarefa a ser ensinada e aprendida [...] Seu conceito, suas manifestações, a diferença entre agressividade saudável e manifestação de pulsão (de ato de amor) do ato de violência como algo destrutivo. A agressividade muitas vezes não se pode evitar e conter, mas pode sim ser educada.

O que entende por agressividade (questão aberta)

	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Agressão verbal	42,8%	15,3%	50,85%	23,93%
Agressão física	42,8%	11,9%	30,50%	41,49%
Falta de respeito	0,0%	10,2%	8,48%	0,0%
Conflitos	0,0%	5,1%	0,0%	0,0%
Falta de limites	0,0%	5,1%	0,0%	0,0%
Comportamento antissocial	0,0%	3,4%	0,0%	0,0%
Ignorância/brutalidade	0,0%	3,4%	0,0%	10,63%
Atos violentos	0,0%	3,4%	0,0%	14,62%
Falta de diálogo	0,0%	1,7%	0,0%	0,0%
Ferir o direito do outro	0,0%	1,7%	0,0%	0,0%
Falta de equilíbrio	0,0%	1,7%	0,0%	0,0%
Palavrões	0,0%	0,0%	0,0%	3,20%
Gritar	0,0%	0,0%	0,0%	6,11%
Preconceito	4,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Não respondeu	0,0%	37,3%	10,17%	0,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 17: O que entende por agressividade

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

De acordo com as respostas obtidas, os entrevistados entendem a agressividade como agressão verbal, agressão física, itens que foram apontados pela maioria dos gestores, funcionários e pais, e falta de respeito, ignorância e brutalidade, quesitos que obtiveram mais de dez por cento dos votos de um dos grupos entrevistados, no caso os professores e pais respectivamente.

Atenção seja dada para o grupo de trinta e sete por cento dos professores que não responderam a essa questão. Mais uma vez fica a indagação sobre tal atitude.

Para Fernandez (1992, p. 34), a agressividade é a “[...] tendência humana de ter vontade de cometer um ato de violência contra outro humano. Pode ser também o conjunto de tendências que se concretizam em condutas que pretendem causar danos a outras pessoas, destruí-las, coagi-las ou até mesmo humilhá-las”.

Nesse sentido, a agressividade pode se provocada por diversos motivos, indo desde motivos afetivos, até motivos culturais, religiosos, étnico-raciais, econômicos e é considerada como um elemento comum ao ser humano e que está dentro dos parâmetros normais de conduta.

Quando surge a agressividade entre os seres humanos, eles passam a disputar entre si o motivo que os levou a agir como tal. Muitas vezes algumas pessoas agem com agressividade com tudo e todos que o rodeiam; são movidos por atos agressivos.

Quais manifestações de agressividade você observa na escola

	Gestores	Funcionários
Agressão verbal	47,62%	32,20%
Agressão física	42,85%	10,16%
Falta de respeito	9,53%	0,0%
Conflitos	0,0%	0,0%
Falta de limites	0,0%	0,0%
Comportamento antissocial	0,0%	0,0%
Ignorância/brutalidade	0,0%	0,0%
Atos violentos	0,0%	25,42%
Falta de diálogo	0,0%	20,35%
Ferir o direito do outro	0,0%	0,0%
Falta de equilíbrio	0,0%	0,0%
Não respondeu	0,0%	11,87%
Total	100%	100%

Quadro 18: Manifestações de agressividade observadas na escola

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

No que se referem às manifestações de agressividade observadas na escola, os gestores indicaram a agressão verbal e a agressão física, seguidas pela falta de respeito, e os funcionários indicaram a agressão verbal e física, seguidas pelos atos violentos e falta de diálogo. A falta de respeito foi apontada pelos dois grupos, mas com uma indicação menor.

Complementando o que foi descrito na análise do quadro anterior, observa-se que a agressividade pode ser caracterizada por diversos atos e que os elementos aqui apontados se encaixam mais com manifestações de violência do que manifestações de agressividade.

4.2.4 As Percepções dos Sujeitos sobre Violência

Os gestores, professores, funcionários, pais e alunos responderam a questões sobre violências.

O que entende por violência

	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Agressão verbal	9,52%	16,9%	33,90%	22,93%
Agressão física	80,96%	30,8%	52,54%	64,98%
Falta de respeito	0,0%	12,3%	0,0%	0,0%
Ataque moral/emocional	9,52%	7,7%	1,70%	0,0%
Abuso de limites	0,0%	6,2%	0,0%	0,0%
Agressividade	0,0%	6,2%	0,0%	0,0%
Falta/ausência de direitos	0,0%	3,1%	0,0%	0,0%
Impulso/ato irracional	0,0%	3,1%	0,0%	0,0%
Ações que causam trauma psicológico	0,0%	3,1%	0,0%	0,0%
Violência simbólica	0,0%	1,5%	0,0%	0,0%
Não respondeu	0,0%	9,2%	11,86%	12%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 19: O que entende por violência

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Ao abordar a questão da violência, os grupos de entrevistados, em sua maioria, indicou a violência como agressão física, seguida pela agressão verbal.

Para Guerra (1998, p. 65), a “[...] violência é a conduta que causa dano a outra pessoa, ser vivo ou objeto. Recusa a autonomia, prejudica a integridade física ou psicológica chegando a atentar contra a vida de outrem. É o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado”.

Assim, o indivíduo usa a violência quando não consegue mais dialogar, não tem argumentos, torna-se impaciente e tenta resolver as situações por meio da fúria e de atos violentos.

Essa violência pode ser explícita ou implícita (STORR, 1970). A mais visível é a violência explícita, que se manifesta na transgressão das normas e regras sociais.

Quais manifestações de violência você observa na escola

	Gestores	Professores	Funcionários
Não respondeu	0,0%	0,0%	11,86%
Agressão verbal	23,80%	23,80%	37,29%
Agressão física	23,80%	23,80%	38,99%
Falta de respeito	0,0%	0,0%	11,86%
Conflitos	23,80%	23,80%	0,0%
Falta de limites	0,0%	9,53%	0,0%
Violência moral	4,77%	14,3%	0,0%
Ignorância/brutalidade	0,0%	0,0%	0,0%
Atos violentos	9,53%	4,77%	0,0%
Falta de diálogo	0,0%	0,0%	0,0%
Ferir o direito do outro	0,0%	0,0%	0,0%
Falta de equilíbrio	9,53%	0,0%	0,0%
Total	100%	100%	100%

Quadro 20: Quais manifestações de violência você observa na escola

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Ao serem indagados sobre quais seriam as manifestações de violência observadas na escola, constata-se que os gestores, professores e funcionários indicaram a agressão física e verbal.

Fortuna (1996, p. 42) destaca que o “[...] praticante de agressão verbal ataca a sua família mesmo na presença de desconhecidos. Uma vez que precisa de menos força física a mulher tende a especializar-se neste tipo de violência”.

Assim, a violência verbal é uma forma de agredir a outra diretamente, sem usar a força. A agressão verbal pode ocorrer não só pelo que fala, mas também por aquilo que não fala.

Para Train (1997), um agressor verbal pode também ofender moralmente o agredido, criticando o seu trabalho, o corpo, ou a forma de realizar determinadas tarefas.

Já a agressão física é realizada quando se usa a força física. Ela pode ser praticada utilizando-se diversos meios, como socos, empurrões, utilizando objetos, queimando, etc. Fortuna (1996, p. 44) enfatiza que “[...] as formas de agressão física variam consoante o agredido e o agressor. Se a vítima for um homem, é natural,

uma vez que possui maior força física, que o ato de agressão seja praticado por terceiros, como profissionais contratados ou durante o sono do agredido”.

Além dessas respostas, o grupo dos gestores e professores acrescentou os conflitos e o grupo de funcionários acrescentou a falta de respeito.

Em seu artigo intitulado Violência e Falta de Respeito, o jurista Barroso (2008, p. 1) escreve que:

A falta de respeito e de limites também se verificam, e desde muito cedo, nas escolas, no que diz respeito ao tratamento dedicado pelos jovens alunos (até mesmo por crianças) aos professores, aos funcionários, aos diretores, aos coordenadores, às pessoas, que pela importância de seus cargos, uma vez que estão ali trabalhando em favor da educação e do progresso deles, já merecem todo o respeito da sociedade. O triste é saber que alguns jovens que faltam com respeito aos mestres, quando repreendidos por estes, ainda obtêm o apoio irrestrito dos pais ou responsáveis. Há casos de vera surpreendentes, porém esse assunto deverá ser abordado em outra oportunidade.

Quanto à violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.), a escola que você estuda pode ser considerada (questão fechada)

	Alunos
Não existe violência	6,9%
Pouca violência	41,7%
Há violência	28,3%
Há violência sem controle	11,7%
Extrema violência	10,1%
Não respondeu	1,4%
Total	100%

Quadro 21: Quanto à violência, a escola que você estuda pode ser considerada

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Os alunos foram convidados a classificar a escola em que estudam de acordo com o grau de violência que ocorre nela, lembrando que a violência aqui seria considerada como brigas, xingamentos, empurrões, ameaças, constrangimento, apelidos, etc.

De acordo as respostas, pode-se evidenciar que para 41% dos alunos a escola é pouco violenta; para 28% dos alunos, há violência na escola; para 11% existe violência sem controle, enquanto que para 10% a situação na escola é de extrema violência.

Observa-se pelas inúmeras notícias veiculadas nos meios de comunicação que a violência é uma realidade tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares.

Scarpi e Batista (2009, p. 1) enfatizam que “[...] a indisciplina nas salas de aula, a falta de respeito e a violência (verbal e física) são preocupações constantes em algumas escolas públicas. Não só entre os estudantes, mas também entre eles e os professores”.

Essa violência pode ser percebida entre adolescentes que não querem se submeter às normas da escola, professores que abusam da autoridade que possuem e escola que usa o sistema como desculpa para não fazer nada.

A violência por sua vez acaba prejudicando o convívio escolar saudável e acaba muitas vezes prejudicando o processo ensino e aprendizagem

Quem está mais envolvido nos casos de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) ocorridos na escola em que você trabalha (questão fechada)

	Alunos
As crianças individualmente	26,8%
Grupos de crianças	59,5%
Crianças e professores	4,8%
Somente professores	0,3%
Funcionários	0,0%
Não respondeu	5,1%
Não há violência	3,4%
Total	100%

Quando 22: Quem está mais envolvido nos casos de violência ocorridos na escola em que você estuda

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Quando a violência ocorre, de acordo com os alunos entrevistados, ela se manifesta em sua grande maioria entre grupos de crianças, seguida da violência que se manifesta entre crianças individualmente.

Nogueira (2003) afirma que a violência em meio escolar no Brasil, e mesmo em outros países, tanto decorre da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos (violência na escola), como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, nesse caso, a violência da escola. A violência da escola e a violência na escola abrigam uma série heterogênea e complexa de fenômenos, dentre os quais, o *bullying* escolar.

Talvez a violência ocorra mais entre grupos de crianças do que com crianças individualmente, porque os indivíduos, ao fazer parte de grupos, sentem-se mais fortes e muitas vezes com mais coragem para tomar determinadas atitudes e até

mesmo pela força que o grupo exerce diante das ações positivas e ou negativas de um indivíduo.

Para confirmar isso, Fortuna (1996, p. 44) assim escreve:

Enquanto conjunto estruturado de indivíduos, têm fulcral importância nos processos de socialização e de aprendizagem nos jovens. Influenciam certos comportamentos que os adolescentes demonstram, sendo o resultado de processos de imitação de outros membros do grupo. Em certas manifestações públicas de violência, os jovens procuram obter segurança, respeito e prestígio pela restante comunidade escolar. Numa sociedade onde os grupos familiares estão cada vez mais desagregados, este vazio é preenchido por estes grupos formados a partir de interesses e motivações diversas.

Os casos mais frequentes de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) com as crianças na escola ocorrem (questão fechada)

	Alunos
Entre meninos	38,1%
Entre meninas	5,8%
Entre meninos e meninas	26,9%
Entre crianças menores e maiores	7,4%
Entre crianças da mesma idade	6,3%
Entre grupos de crianças (gangues)	13,7%
Entre crianças mais fortes e mais fracas	13,4%
Não respondeu	2,2%
Não ocorrem	3,6%
Total	100%

Quadro 23: Os casos mais frequentes de violência com as crianças na escola ocorrem

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

De acordo com as respostas obtidas para essa questão, os casos mais frequentes de violência ocorrem entre meninos (38,1%), entre meninos e meninas (26,9%), entre grupos de crianças (13,7%), e entre grupos de crianças mais fortes e mais fracas (13,4%)

4.2.5 As Percepções dos Sujeitos sobre *Bullying*

Você já ouviu falar em *bullying*? (questão fechada)

	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Sim	85,7%	59,1%	32,2%	17,82%
Não	4,8%	29,5%	61%	77,13%
Não respondeu	9,5%	11,4%	6,8%	5,05%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 24: Você já ouviu falar em *bullying*?

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Ao indagar os entrevistados a respeito de seu conhecimento ou não sobre o *bullying*, constatou-se que entre gestores e professores a resposta foi sim, até porque no meio educacional esta forma de violência já vem sendo tratada há algum tempo.

No grupo dos funcionários e pais, a maioria respondeu que não, o que demonstra que mesmo sendo um assunto ligado ao contexto escolar, nem todos o conhecem ou até mesmo podem conhecer as formas de violência através do *bullying*, mas desconhecem o termo técnico.

Se sim, o que você entende por *bullying*? (questão aberta)

	Gestores	Professores	Funcionários	Pais
Violência física	38,09%	0,0%	5,09%	12,82%
Ato de pressionar	19,04%	0,0%	8,47%	0,0%
Atitude repetitiva	28,57%	17,44%	8,47%	0,0%
Apelido	0,0%	8,33%	1,7%	2%
Agressão verbal	0,0%	33,33%	8,47%	3%
Total	85,7%	59,1%	32,2%	17,82%

Quadro 25: Se sim, o que você entende por *bullying*?

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Os entrevistados que afirmaram já ter ouvido falar do *bullying* o caracterizaram como violência física e agressão verbal. Dentre o grupo de gestores, professores e funcionários, ele também foi caracterizado como um ato repetitivo.

Isso demonstra de fato o conhecimento acerca do tema, pois como define Olweus, citado por Nogueira (2005, p. 23):

O *bullying* escolar, termo usado no mundo anglo-saxão, é um novo conceito que se dá para designar o fenômeno de maltrato e de intimidação entre escolares. Esta é uma forma de violência não física – os insultos, os apelidos cruéis e as gozações que magoam profundamente, as ameaças que ocorrem sobretudo nos recreios e as saídas das escolas, levam muitos

estudantes à exclusão, ocasionando danos físicos e materiais, junto a formas de violência física.

De acordo com a literatura, o *bullying* se caracteriza por comportamento agressivo e negativo que é cometido várias vezes, pois geralmente existe um desequilíbrio de poder na relação entre agressor e agredido.

Ele pode acontecer de forma direta, cometido na maioria das vezes por agressores masculinos, e indireto, cometido geralmente por agressores do gênero feminino ou crianças pequenas (FANTE, 2002).

Este último se caracteriza por espalhar rumores nos grupos, recusa-se a se socializar com a vítima, intimida os que querem se socializar e crítica constantemente a vítima.

Como e em quais espaços físicos da escola ocorrem atitudes que caracterizam o *bullying*? (questão aberta)

	Gestores	Professores	Funcionários
Sala	23,8%	27,27%	13,56%
Recreio	19,05%	27,27%	10,17%
Pátio	19,05%	6,82%	18,64%
Chegada	0,0%	0,0%	0,0%
Saída	0,0%	12,28%	0,0%
Todos os lugares	0,0%	0,0%	6,77%
Não vejo	38,1%	36,36%	8,49%
Não respondeu	0,0%	0,0%	38,98%
Total	100%	100%	100%

Quadro 26: Como e em quais espaços físicos da escola ocorrem atitudes que caracterizam o *bullying*
Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Como o *bullying* ocorre na maioria dos casos dentro dos espaços escolares, indagamos os entrevistados em que espaços ocorrem estas atitudes que caracterizam o *bullying*.

Obtiveram-se como respostas que o espaço em que isso mais ocorre são as salas de aula, seguidas do espaço no qual ocorre o recreio e dos espaços dos pátios da escola. Conforme Cubas (2006, p. 183):

O local das ocorrências das agressões é majoritariamente o ambiente da escola. Apesar de alguns casos ocorrerem durante os trajetos de ida e volta entre casa e escola, as vítimas desses casos são alvos também de agressões quando estão nas dependências da escola. Os casos de *bullying* podem ocorrer nas salas de aula, nos corredores, nas quadras, nos banheiros ou no pátio.

Constata-se, assim, que as práticas de *bullying* não acontecem em um local específico dentro da escola, contudo, faz-se necessário um acompanhamento contínuo e sistemático em todos os setores dela.

Dentre o grupo de gestores e professores, constatou-se que um grande número respondeu que não vê estes atos acontecerem dentro da escola, bem como a mesma porcentagem de funcionários não respondeu a tal questão.

Quando a escola não acompanha as ações de seus alunos, as práticas de *bullying* podem passar despercebidas e acabar fugindo do controle da escola, ou passando a ser algo aceitável e comum entre os alunos, o que aumenta mais ainda a insatisfação das vítimas.

Qual sua posição diante de vítimas e agressores nos casos de *bullying*?

	Gestores	Professores	Funcionários	Alunos
Não presencia	0,0%	6,82%	13,56%	0,0%
Conversa	76,19%	25%	37,29%	0,0%
Encaminha pedagoga	4,77%	4,54%	15,25%	0,0%
Repreende	0,0%	4,54%	0,0%	0,0%
Chama os pais	4,75%	2,28%	0,0%	0,0%
Avaliação psicológica	9,52%	0,0%	0,0%	0,0%
Registra no livro ata	4,77%	2,28%	0,0%	0,0%
Comunica a direção	0,0%	18,19%	0,0%	34,31%
Interfere	0,0%	4,54%	0,0%	38,59%
Nada	0,0%	0,0%	0,0%	27,10%
Não respondeu	0,0%	31,81%	33,90%	0,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 27: Qual sua posição diante das vítimas e agressores do *bullying*?

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Que atitudes são tomadas diante dos agressores por parte daqueles que vivenciam e presenciam formas de violência e agressão por meio do *bullying*?

Dentre os gestores, a atitude tomada que mais foi enfocada foi a conversa (76,19%), seguida do encaminhamento para avaliação psicológica (9,52%).

No grupo dos professores, 31,8% não responderam e 25% afirmaram que conversa, enquanto que 18,1% afirmaram que comunicam a direção.

No grupo dos funcionários também prevaleceu a conversa (37,2%), seguida dos que não responderam a essa questão (33,9%).

Os alunos, por sua vez, responderam que as atitudes que tomam é: interferir (38,5%), comunicar a direção (34,3%) e não fazem nada (27,1%).

Lima (2004, p. 1) destaca que:

Quando a violência ocorre na escola cabe aos pais conversar com a direção. É dever desta instituição ensinar os conhecimentos e promover a inclusão social e psicológica. A escola e a universidade jamais devem fazer vistas grossas sobre os casos de intolerância de violência psicológica ou física. A escola, principalmente, deve ter uma atitude preventiva contra o *bullying*, começando pela conscientização e preparação de professores, funcionários, pais e alunos. Por um lado, é preciso apoiar as crianças vítimas e, por outro, é imprescindível fazer um trabalho especial com as pessoas propensas para cometer violência contra os colegas, professores e funcionários.

Dessa forma, não só os professores, mas como os pais e responsáveis precisam estar atentos ao que ocorre com os filhos e alunos, pois esse tipo de violência pode acontecer com qualquer um e a qualquer momento. Não estamos livres dela.

Professores e a família precisam agir quando o *bullying* acontece e isso vai desde uma conversa com a direção da escola, passando pelo Conselho Tutelar e até a justiça maior se for o caso.

4.3 QUESTIONÁRIO SOBRE CLIMA ESCOLAR

O questionário sobre o clima escolar (Anexo A) foi destinado aos alunos e contém 18 questões. O questionário sobre clima escolar (Anexo B), com 27 questões, foi destinado a alunos, professores, gestores, funcionários, copeiros e zeladores, sendo que os alunos responderam a um questionário diferente dos demais participantes, conforme anexo, com algumas questões de múltipla escolha. No questionário, todas as questões são fechadas e os atores interrogados puderam escolher opções de respostas ou deixar as respostas em branco, se assim o quisessem.

4.3.1 Caracterização dos Sujeitos

Responderam ao questionário alunos de diversas turmas, da 2ª série do Ensino Fundamental até a 8ª série do Ensino Fundamental Final, sendo que o maior percentual de alunos participantes foi na 3ª série do Ensino Fundamental. Referente

à faixa etária dos participantes, foi entre 7 a 17 anos de idade, sendo que o maior percentual dos participantes tem idade de 9 anos. Em relação ao sexo dos sujeitos participantes, verifica-se que o maior percentual é do sexo feminino.

Série	Participantes
3ª série	60
4ª série	39
5ª série	27
8ª série	27
7ª série	24
6ª série	12
2ª série	05
Não respondeu	01
Total	195

Quadro 28: Série dos sujeitos

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Constatou-se que o maior número de sujeitos que responderam ao questionário sobre clima escolar foram os alunos da 4ª série.

Idade	Participantes
09	41
10	37
13	25
08	22
11	21
12	17
14	16
15	08
07	03
17	01
Não respondeu	01
Total	195

Quadro 29: Idade dos sujeitos que responderam ao questionário sobre clima escolar

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

A idade dos sujeitos participantes variou entre 9 e 10 anos, sendo que a maioria que respondeu ao questionário é de quarta série, demonstrando que estão na idade/série adequada e predominam estudantes do sexo feminino.

Sexo	Participantes
Feminino	100
Masculino	82
Não resposta	13
Total	195

Quadro 30: Sexo dos sujeitos que responderam ao questionário sobre clima escolar

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

4.3.2 Bem-Estar em Relação à Escola

Quando questionados se eles se sentem bem na escola, 47,7% disseram que sempre se sente bem na escola, o que significa que a escola é um ambiente tranquilo, lugar em que os alunos gostam de estar, pois convivem com os colegas, fazem amizades, trocam experiências.

Você se sente bem na escola	Participantes
Sempre	47,7%
Às vezes	45,6%
Nunca	6,2%
Não respondeu	0,0%
Total	100%

Quadro 31: Se sente bem na escola...

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

4.3.3 Sentimentos de Medo Manifestados

Referente à pergunta qual o medo que eles sentem. A pergunta era fechada e eles tinham como opção de resposta: medo de ir à escola, medo de provas e notas e medo de algum colega.

	Ir à escola	Prova e notas	De algum colega
Não respondeu	0,5%	0,5%	0,5%
Nunca	75,9%	44,1%	71,8%
Às vezes	19%	40,5%	24,6%
Sempre	4,6%	14,9%	3,1%
Total	100%	100%	100%

Quadro 32: Você tem medo de...

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Com relação ao medo de ir à escola, 75,9% afirmou nunca, enquanto que 19% afirmaram que às vezes têm medo de ir a escola.

De acordo com o Jornal da Madeira (2010, p. 1), apenas um pequeno número de alunos tem medo da escola, e quando existe:

A fobia escolar traduz-se na presença de pensamentos negativos face à escola, sentimentos de maior medo, nervosismo, receio da escola, e, inclusivamente, pode ter reações físicas, tais como taquicardia, sudção ou dores de barriga, e comportamentais, como a recusa de ir à escola. A isso, associa-se a dificuldade em acordar para sair, resistência a deslocar-se à escola, sintomas físicos sem que se consiga identificar uma causa física (queixas de dores de barriga, de cabeça, indisposição), ligar aos pais muitas

vezes durante o dia, faltar às aulas e mesmo um menor contato social com colegas.

O que se observa em algumas situações é que em um dos espaços em que alunos e pais deveriam se sentir seguros, isso não está mais ocorrendo devido às inúmeras situações que se processam dentro dos espaços escolares.

No que se refere ao medo de provas e notas, 44,1% afirmaram nunca ter sentido medo desses instrumentos, e 40,5% afirmaram que às vezes têm esse sentimento com relação às provas e às notas.

Nesse sentido, Correa (2009, p. 1) destaca que infelizmente o que predomina nos espaços escolares é o poder do professor, um poder que angustia, estressa e silencia. “A fonte desse poder é a nota, isto é, a autoridade para aprovar ou reprovar. O mau uso desse poder transforma a vida dos alunos num inferno dantesco”.

Com relação ao medo dos colegas, 71,8% destacaram nunca ter sentido medo, mas 24,6% afirmaram já ter vivenciado este sentimento.

Você acha que os alunos sentem medo na escola? (Profissionais da educação)

Não	51,0%
Sim	49,0%
Total	100%

Quadro 33: Você acha que os alunos sentem medo da escola?

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Quando questionados se os alunos sentem medo da escola, 51% dos profissionais afirmam que os alunos não sentem medo da escola, enquanto que 49% deles disseram que os alunos sentem medo. Isso é um dado significativo e preocupante, já que a escola é um ambiente em que alunos passam a maior parte do dia.

Quando sofre algum tipo de violência, você: (alunos)

	Se cala	Comunica seus pais	Comunica os professores	Colegas e amigos
Não respondeu	16,9%	15,4%	15,9%	16,4%
Nunca	51,3%	35,9%	37,4%	33,8%
Às vezes	23,6%	29,7%	26,7%	28,2%
Sempre	8,2%	10,9%	20,0%	21,5%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 34: Quando você sofre algum tipo de violência...

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Ao sofrer algum tipo de violência, 51,3% dos entrevistados afirmaram que nunca se calam; 37,4% comunicam os professores; 35,9% comunicam aos pais o que está acontecendo e 33,8% conversam a respeito com colegas e amigos.

Na escola você tem medo de (alunos)

	Nunca	Às vezes	Sempre	Não respondeu
Estranhos	42,1%	28,7%	21%	8,2%
Gangues	33,3%	30,8%	28,7%	7,2%
Furto/roubo	34,9%	32,8%	22,6%	9,7%
Ameaças	37,4%	32,3%	21,5%	8,3%
Traficantes	46,7%	23,6%	23,1%	6,7%
Brigas	43,6%	36,4%	12,8%	7,2%
Alunos	61,5%	21%	8,2%	9,2%
Armas	45,6%	27,7%	20,5%	6,2%
Polícia	48,7%	28,2%	13,3%	9,7%
Diretor	55,4%	23,6%	10,8%	10,3%
Professores	62,1%	22,6%	51%	10,3%
Funcionários	71,8%	13,8%	3,6%	10,8%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 35: Na escola você tem medo de...

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Referente à questão sobre o que os alunos têm medo na escola, o maior percentual disse nunca ter medo de estranhos, nem de gangues, nem de furto/roubo, nem de ameaças, nem de traficantes, nem de brigas e nem dos alunos.

Voltamos o olhar novamente para aqueles que indicaram às vezes e sempre. A opção às vezes foi apontada por 28,7% para estranhos, 30,8% para gangues, 32,8% para furto e roubo, 32,3% para ameaças, 23,6% para traficantes, 36,4% para brigas e 21% para alunos.

A opção às vezes foi apontada por 21% para estranhos, 28,7% para gangues, 22,6% para furto e roubo, 21,5% para ameaças, 23,1% para traficantes, 12,8% para brigas e 8,2% para colegas.

Com dados como estes, constata-se que no período do dia, em que os filhos passam na escola, em vez de os pais ficarem tranquilos, pois os filhos estão sob a responsabilidade de adultos, num espaço voltado para o aprendizado e o crescimento, acaba se tornando o período do dia no qual os pais ficam mais inseguros, pois sabem que a violência é uma realidade em escolas públicas e particulares em todo o país. O maior percentual dos alunos disse nunca ter medo de armas na escola, nem da polícia, nem do diretor, nem dos professores e nem dos funcionários.

4.3.4 As Percepções sobre Vitimização

Os alunos participantes, em maior percentual, disseram que nunca sofreram agressão física na escola, porém dentre o grupo de pesquisados, 34,4% afirmaram que já foram vítimas de agressão física dentro da escola, o que é um dado relevante.

Nunca	61,5%
Às vezes	34,4%
Sempre	2,6%
Não respondeu	1,5%
Total	100%

Quadro 36: Você já sofreu algum tipo de agressão física na escola?

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Referente à questão sobre se já sofreu roubo ou furto na escola, o maior percentual disse que nunca sofreu; sobre se rasgaram seus cadernos, o maior percentual mencionou que nunca aconteceu isso; em relação se sofreram maus-tratos socialmente, constatou-se pelo percentual de resposta que a maioria nunca sofreu; na questão referente a insultos, deboches e ameaças, o maior percentual dos alunos disse nunca ter sofrido nenhum insulto.

	Furto na escola	Rasgaram seus cadernos	Maltratado socialmente	Insultos, deboches/ameaças
Nunca	66,2%	58,5%	65,6%	63,6%
Às vezes	26,2%	34,9%	28,7%	31,3%
Sempre	6,7%	6,2%	4,6%	4,1%
Não respondeu	1,0%	0,5%	1,0%	1,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 37: Você já sofreu na escola...

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Porém, em todas as opções indicadas, um grupo significativo de cada grupo, 25% a 35%, afirmou que às vezes já sofreram furto, tiveram seus cadernos rasgados, sofreram maus-tratos socialmente, sofreram deboches, insultos e ameaças. Isso preocupa porque o índice não é pequeno, mas existe e é por meio de pequenas ações que os atos vão se tornando mais violentos.

Dos participantes que disseram sofrer insultos, deboches e ameaças, um pequeno percentual disse que recebe essas ameaças pelo Orkut, sendo que quase 100% não responderam a essa questão, tendo em vista que a maioria dos alunos respondeu na questão anterior que não sofre esses insultos.

Orkut	3,1%
Chats	0,5%
Pelo celular	0,5%
E-mail	0,0%
Blogs	0,0%
Outros	0,0%
Não respondeu	99,5%
Total	100%

Quadro 38: Se às vezes ou sempre, de que forma?

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Isso demonstra que as redes sociais estão servindo como um dos instrumentos para realizar ações de violência contra o próximo.

Ao sofrer algum tipo de violência, 51,3% dos entrevistados afirmaram que nunca se calam. Cerca de 37,4% comunicam aos professores, 35,9% comunicam aos pais o que está acontecendo e 33,8% conversam a respeito com colegas e amigos.

	Se cala	Comunica aos pais	Comunica aos profs.	Colegas e amigos
Nunca	51,3%	35,9%	37,4%	33,8%
Às vezes	23,6%	29,7%	26,7%	28,2%
Sempre	8,2%	10,9%	20,0%	21,5%
Não respondeu	16,9%	15,4%	15,9%	16,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 39: Quando você sofre algum tipo de violência...

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Você acredita que atualmente existem situações de violência em sala de aula? Essa pergunta foi feita aos profissionais da educação, sendo que o maior percentual de sujeitos participantes disse que atualmente existem situações de violências em sala de aula (49%). As violências vão além das agressões físicas, como citado no referencial teórico, podendo ser por meio de um gesto ou por palavras.

Poucas	42,9%
Muitas	49,0%
Nenhuma	4,1%
Não respondeu	4,1%
Total	100%

Quadro 40: Você acredita que atualmente existem situações...

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Quando questionados sobre se a escola sabe resolver situações de conflito, os profissionais da educação (73,9%) disseram que a escola enfrenta-os com competência.

Enfrenta-os com competência	73,5%
Improvisa	12,2%
Sofre	10,2%
Ignora-os	0,0%
Não respondeu	4,1%
Total	100%

Quadro 41: A sua escola frente ao conflito

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Perguntados sobre o que presenciaram na escola na qual trabalham em relação a agressões/ameaças/brincadeiras ofensivas por meio eletrônico, entre alunos, os profissionais assinalaram as seguintes opções:

	Celular	Orkut	Chats	E-mail	Blogs
Não	85,7%	79,6%	89,8%	89,8%	89,8%
Sim	6,1%	12,2%	2,0%	2,0%	2,0%
Não respondeu	8,2%	8,2%	8,2%	8,2%	8,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Quadro 42: Você já viu na escola em que trabalha agressões, ameaças e brincadeiras entre alunos?

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Essas opções as quais os profissionais da educação responderam são formas de *cyberbullying* e o meio mais utilizado pelos alunos é o Orkut, que já virou mania nacional.

4.3.5 Percepções sobre Agressores

Foi perguntado aos alunos sobre suas ações como agressores e eles disseram que nunca ameaçaram alguém com armas, insultos, deboches ou ameaças. Apenas 31,3% disseram que já atuaram como agressores.

	Maltratou alguém	Ameaçar alguém com armas	Insultos, deboche e ameaças
Nunca	63,6%	91,8%	88,2%
Às vezes	31,3%	2,6%	6,7%
Sempre	4,1%	0,5%	1,0%
Não respondeu	1,0%	5,1%	4,1%
Total	100%	100%	100%

Quadro 43: Você já fez na escola...

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Quem está mais envolvido, nos casos de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) ocorridos na escola onde você trabalha? (profissionais da educação)

Grupos de crianças	69,4%
As crianças individualmente	28,6%
Crianças e professores	16,3%
Funcionários	2,0%
Somente professores	0,0%
Não há violência	0,0%
Não respondeu	2,0%
Total	100%

Quadro 44: Quem está mais envolvido nos casos de violência na escola em que você trabalha?

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

Para os profissionais da educação, os grupos de crianças (69,4%) são os que estão mais envolvidos nos casos de violência, já que é em grupo que é mais fácil planejar e executar uma agressão contra alguém.

Em sua opinião, os casos mais frequentes de violência (brigar, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) são: (pode marcar mais de uma opção – profissionais da educação)

Higiene (cheiro, limpeza e etc.)	46,9%
Peso (muito gordo e muito magro)	38,8%
Raça (brancos, negros, amarelos, etc.)	32,7%
Condição social (pobres e ricos)	30,6%
Aparência estética (anormalidades)	28,6%
Preconceitos quanto à sexualidade	18,4%
Estatura (muito baixos e altos)	12,2%
Deficiências físicas e mentais	10,2%
Outros	26,5%
Não respondeu	6,1%
Total	100%

Quadro 45: Em sua opinião, os casos mais frequentes de violência são...

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

A falta de higiene é um dos maiores fatores que desencadeiam brigas, xingamentos, ameaças, constrangimentos e apelidos na escola. O fato de ser gordo ou muito magro também é destacado com certa importância pelos profissionais. A discriminação contra alunos gordos é grande na escola, levando também em consideração os apelidos.

Quais os tipos de violência (brigar, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) mais comuns que você observou na escola? (profissionais da educação)

Física (empurrões, chutes, tapas)	87,8%
Verbal (xingamento, apelidos, ameaças)	65,3%
De intimidação (meter medo)	32,7%
Discriminação	24,5%
Social (exclusão, assédio, isolamento)	14,3%
Não existe violência	0,0%
Não respondeu	2,0%
Total	100%

Quadro 46: Quais os tipos de violência mais comuns que você observou na escola?

Fonte: O autor, com base na pesquisa de campo

A violência mais desatacada pelos profissionais da educação é a violência física, que foi definida no referencial teórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço para as considerações finais, busco concluir ou talvez incluir novos questionamentos no estudo que, embora já possua muitas pesquisas, requer ainda novas investigações, pois muitos espaços em branco ficaram para serem preenchidos. É importante lembrar que não há receita e nem fórmula que possa solucionar definitivamente problemas relacionados às violências nas escolas e tampouco estudos que esgotem questionamentos acerca das violências e convivências nas escolas. Mas as pesquisas são fundamentais para a busca de dados que possam contribuir para a compreensão e enfrentamento dessas questões que afetam e até mesmo comprometem a efetivação de uma educação básica de qualidade.

A violência tem crescido nos últimos anos, em especial na escola. A violência vai além das palavras e gestos, uma vez que as agressões físicas estão tomando um espaço cada vez mais amplo nas instituições de ensino. As depredações nos prédios escolares e os roubos são visíveis. Os alunos se agredem entre si, agredem professores e outros profissionais que fazem parte da escola. Considero nesse momento que estamos vivendo uma situação caótica na educação.

As Políticas Públicas que deveriam atender às expectativas, aos interesses e às necessidades básicas da população, em virtude da influência dos interesses econômicos, reforçados no contexto atual, não o fazem. As Políticas Educacionais seguem esses mesmos pressupostos e embora tenham contribuído para a ampliação das oportunidades de acesso e de permanência, não têm conseguido melhorar os processos e resultados da educação escolar de modo significativo.

Percebe-se que há uma grande discussão em torno da educação, buscando melhorar a qualidade do ensino. Leis são reformuladas, decretos são reestruturados para garantir o direito básico à educação, previsto na constituição. Mas o que se constata cotidianamente, em muitas escolas, está muito distante de qualquer referencial de qualidade.

Nesse estudo, foi de suma importância a análise sobre as Políticas Públicas Educacionais e de Currículo, considerando a sua importância na organização de um processo educativo inclusivo, numa escola que integre a diversidade de sujeitos e supere as práticas discriminatórias e assim possa contribuir para a melhora da convivência nas escolas. Quem sabe, desse modo, a educação escolar poderá

contribuir na diminuição das violências nas escolas e na sociedade. Essas constatações permitem indicar que o objetivo da pesquisa que buscou estabelecer as relações entre as violências, convivência e as políticas curriculares provocou e permitiu o aprofundamento dessa questão.

Ao longo da pesquisa de dissertação de mestrado, inúmeros questionamentos foram surgindo a partir do problema que orientou a pesquisa: **Quais as implicações dos posicionamentos dos sujeitos que compõem a comunidade escolar sobre a convivência e as manifestações das violências nas escolas?**

Os resultados levam a acreditar que no currículo de formação inicial dos docentes, tanto quanto no currículo da escola de educação básica, faz-se necessário tratar da diversidade da identidade cultural dos sujeitos. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva do currículo pós-crítico nos permite dialogar com as diversidades e buscar garantir oportunidades igualitárias de acesso e permanência.

Os profissionais da educação enfrentam desafios e dificuldades novas todos os dias, tais como: as violências, as dificuldades de relacionamento, a falta de respeito às diferenças, um clima escolar desfavorável para a aprendizagem. Quem é professor sente a necessidade de que temas como esses sejam trabalhados na graduação, não como uma nova disciplina, mas integrando as reflexões nas disciplinas e atividades no decorrer do processo de formação inicial e continuada.

O docente não está, mas precisa ser preparado para trabalhar com essa problemática. Ele precisa ser informado e formado para agir, de modo a combater e prevenir esse fenômeno das violências, favorecendo a melhora da convivência.

Sendo assim, a inclusão do tema violências e convivência nas escolas nos processos de formação inicial e continuada dos professores poderá apontar caminhos para os professores poderem agir diante das manifestações da violência e contribuir na melhora dos relacionamentos na escola, na família e na comunidade.

Sobre relacionamentos na escola, os participantes da pesquisa – gestores, professores, funcionários, pais e alunos – disseram que estes são excelentes e bons. Quando questionados como essas relações podem melhorar, apontaram o diálogo como um dos instrumentos a serem utilizados. É importante destacar que a escola precisa ter uma boa relação com aqueles que são os principais agentes atuantes no processo educacional, pois muitos professores, gestores e funcionários têm uma jornada de 8 horas diárias, passando muito mais tempo do seu dia na

escola. Diante disso, situações desagradáveis acontecem todos os dias, ainda mais na escola, em que se caracteriza a diversidade étnica, racial, religiosa, sexual que, se não devidamente trabalhadas, podem gerar tensões e conflitos graves.

Um ambiente educativo requer um bom clima, bom relacionamento entre os diversos sujeitos, sobretudo, o estabelecimento de parcerias efetivas com as famílias de crianças, adolescentes e jovens, que pode trazer uma grande parcela de contribuição nas relações dos alunos com a escola. Os valores repassados pela família contribuem para um melhor relacionamento, daí a importância da proximidade entre a escola e a família. Sendo assim, a escola não é um ambiente separado do cenário que circunda. Parte da violência que ocorre na escola vem de fora dela e com o aluno pode vir uma bagagem de problemas familiares, problemas pessoais, problemas com pessoas que estão fora dos portões da escola, sendo a violência também um problema de ordem social.

A percepção dos sujeitos participantes – gestores, professores, funcionários e pais – sobre a agressividade deixou evidente que eles a entendem como violência física e violência verbal e que as agressões mais observadas por eles na escola são justamente a agressão verbal e a agressão física. Quanto às percepções sobre a violência, existe o mesmo entendimento como sendo agressão verbal e física. Fica claro que eles consideram a agressividade e violência a mesma coisa. A respeito do *bullying*, muitos dos participantes não tinham conhecimento do assunto. Os gestores disseram já ter ouvido falar e entender o *bullying* como sendo uma violência física. Já os pais, em seu maior percentual, disseram que não conhecem o termo *bullying*, e os que disseram conhecer o entendem como uma violência física. Esses são alguns apontamentos que evidenciam a necessidade de discussão de tais questões no espaço escolar.

Para finalizar, considera-se hoje que a educação escolar precisa passar por transformações, em relação a todos os sujeitos: gestores, professores, funcionários, pais e alunos, que são peças fundamentais para o sucesso escolar e para que a convivência e a prevenção das violências nas escolas tenham sucesso. Muitos questionamentos e dúvidas ainda não obtiveram respostas, mas como educadora, acredito que a educação ainda é o melhor caminho para melhorarmos o mundo, melhorarmos enquanto pessoas e enquanto profissionais. Dificuldades existem, umas são superadas e outras não, mas o que não podemos é deixar de acreditar em nosso semelhante.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO; UCB 2003.

_____. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO. BID, 2002.

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2001.

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -, Brasília: SEEDF, 2009, 496.

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDERLE, S. S.; VALSECHI, C. L.; VEIT, M. C. **Agressividade**. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/psicologia/agressividade-342/artigo/>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade docente, autonomia discente, uma equação possível e necessária. Autoridade à autonomia da escola**.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

_____. **Confrontos em sala de aula: uma leitura institucional da relação professor aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2010.

BARBOZA, Heloisa Helena. O direito de família brasileiro no final do século XX. In: **A nova família: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

BARROSO, Georgete. **Violência e falta de respeito**. Disponível em: <<http://www.jorgebarroso.pro.br>>. Acesso em: 5 nov. 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação e Desporto**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1988.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 1998a.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí. 2006.

CAMARGO, F. **Análise estrutura do emprego formal e informal na economia brasileira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2006. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

CARDOSO, João Casqueira. Discriminação, justiça e educação: reflexões perplexas sobre o caso português. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 9, n. 28. p. 441-453, set./dez. 2009.

CARVALHO, M. A. V. Relação professor/aluno: fatores intervenientes tendo em vista a aprendizagem. **Seminário**, 16, Ed. Especial, 57-65, 1995.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, jul./dez. 2002, p. 432-442.

COSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo**: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

COSTA, Marco Antonio F. da. **Metodologia da pesquisa**: conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COOL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica da elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

CUBAS, Viviane. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Flexibilidade e avaliação na LDB. Seminários o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? **Anais...** São Paulo, 1997, p. 13-31.

CUNHA, Jorge Luiz da Cunha; DANI, Lucia Salete Celich. (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

DANI, Lúcia Salete Celich. Conflitos, sentimentos e violência escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, set./dez., 2009.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; SANTO, Fernando R. Identidade e diferença: reflexões a partir do cotidiano das aulas de Educação Física. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador. **Anais...** Bahia, 2009.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez., 2009.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2010.

EYNG, Ana Maria. Observatório de violências nas escolas: pesquisa e intervenção. **Revista Igualdade**, Livro 42, ano XIV, n. XLII, 2007.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FANTE, C. A. Z. *Bullying* escolar. violência nas escolas. **Jornal Diretor**, ano V, n. 2, março/2002, São Paulo.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. São Paulo: Madras, 2005.

FERNANDEZ, Alicia. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FORTUNA, Tânia Ramos: Desenvolvimento infantil: como manejar comportamentos que provocam queixas. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 12, n. 46, p. 41-45, abr./jun. 1996.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GUERRA, Viviane Nogueira. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. São Paulo: Cortez, 1998.

GIRON, Graziela R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação**, PUC – Campinas, n. 24, p. 17-26, junho, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo. Diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, S. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n. 8) (dezembro 2006). Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2006.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema de Indicadores Sociais – 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000. Malha Municipal Digital do Brasil 1997**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE. Liberdade de crença e culto religiosos: aspectos históricos, políticos e jurídicos. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flavio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

LIMA, Raymundo de. *Bullying*: uma violência psicológica não só contra as crianças. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 43, dez. 2004.

LOPES, Alice Casemiro. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves. **Violências nas escolas**. Observatório da Juventude e Violências nas escolas, 2003.

MARRA, Célia A. dos Santos. **Violência escolar**: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. Belo Horizonte, 2004.

MENESES, João A. de Carvalho. **Políticas públicas no ensino médio**. Visão panorâmica. São Paulo: 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EDUCABRASIL**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>>. Acesso em: 11 set. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barboza; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MULLER, Jean Marie. **Não violência na educação**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Atenas, 2006.

NOGUEIRA, Rosana Maria César del Picchia de Araujo. **Escola e violência**: análise de Dissertações e Teses sobre o tema produzidas na área de Educação, no período de 1990 a 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://www.artigonal.com>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

PARANÁ ONLINE. **Violências nas escolas**. Disponível em: <<http://www.paranaonline.com.br>>. Acesso em: 27 set. 2010.

POINGOELLO, Ivone; Horiguela, Maria de L. Morales. **A inclusão do tema violência escolar no currículo de formação docente**. 2005.

PEREIRA, Beatriz; SILVA, Lossi; NUNES, Berta. Descrever o *bullying* na escola: um estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, set./dez., 2009. p. 455- 466.

REMER, Maria Milinne. A participação da mulher na sociedade: de rainha do lar ao magistério. **Revista Uniandrade**, v. 11, n. 1, jan./jun., 2010.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

RUOTTI, Caren. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep, 2006.

SABAINI, Selma Maria Garcia; BELLINI, Luiza Mata. **Por que estudar currículo e teoria de currículo**. SEED, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria. C. M. **Política educacional**. 4. ed. Lamparina, 2007.

SILVA, Degmar Augusta da. **As consequências da discriminação e do preconceito no ambiente escolar e na sociedade**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com>>. Acesso em: 29 out. 2010.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCARPI, Camila; BATISTA, Rodrigo. **Violência com palavras na sala de aula: agressão verbal de professores e alunos nas escolas públicas prejudica o aprendizado**. Disponível em: <<http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/5568>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

STORR, Anthony. **A agressão humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SOARES, J. G. et al. **Causas atribuídas à agressividade pelos educadores: um estudo na Escola Municipal Brisa Nunes Braz**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

SOUZA, Patrícia Silva. **A relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem**. **Revista Espaço de Sophia**, n. 7, out. 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras.** Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng/artigos/valores.html>>. Acesso em: 15 set. 2005.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos, In: PONTES, Aldo; DE LIMA, V. S. **Construindo saberes em educação.** Porto Alegre: Editora Zouk.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C: **Escola, conflitos e violências.** Santa Maria: Editora da UFSM.

TRAIN, Alan. **Ajudando a criança agressiva:** como lidar com crianças difíceis. Campinas: Papirus, 1997.

UEDA, E.; HOFFMANN, R. Estimando o retorno da educação no Brasil. **Revista Economia Aplicada**, Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas 6, 209-237.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social.** São Paulo: Cortez, 2004.

ZASLAVSKY, Alexandre. Convivência escolar: mudando de perspectiva. **Plêiade**,: v. 1, n. 1, Foz do Iguaçu, jan./jun. 2007.

ANEXOS

ANEXO A



INVESTIGAÇÃO SOBRE CLIMA ESCOLAR – ALUNOS

Prezado aluno. Pedimos que você responda a este questionário com toda **SINCERIDADE**.

Não   necessário colocar o seu nome. As suas respostas ajudarão a melhorar a **CONVIVÊNCIA** na Escola.

Série: _____ ☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Noturno Idade: _____ Sexo: ☐ Masc ☐ Fem

	NUNCA	�S VEZES	SEMPRE
1. Você se sente bem na escola?			
2. Você tem medo de ir � Escola?			
3. Você tem medo de receber as notas de provas?			
4. Você tem medo de algum dos seus colegas?			
5. Você já sofreu alguma agressão física na escola?			
6. Você já sofreu agressões verbais (apelidos, deboches, ameaças...)?			
7. Você já sofreu roubo ou furto na Escola?			
8. Alguma vez já esconderam seus objetos, rasgaram seus cadernos, estragaram seu material...na escola?			
9. Você já foi maltratado socialmente na escola (exclusão, isolamento, descaso)?			
10. Você já maltratou alguém na escola (física, verbal ou socialmente)?			
11. Você já recebeu, de algum de seus colegas, insultos, deboche, ameaças? Pelo Celular ☐ Orkut ☐ e-mail ☐ chats ☐ blogs ☐ Outro? Qual?			
12. Você já enviou, para algum dos seus colegas, insultos, deboche, ameaças? Pelo Celular ☐ Orkut ☐ e-mail ☐ chats ☐ blogs ☐ Outro? Qual?			
13. Você já foi ameaçado na escola com armas? Estilete ☐ faca ☐ revólver ☐ pau/porrete ☐ ou outra? Qual?			
14. Você já ameaçou alguém na escola com armas? Estilete ☐ faca ☐ revólver ☐ pau/porrete ☐ ou outra? Qual?			
15. O lugar onde se vê mais violência é:			
15.1	na sala de aula?		
15.2	no pátio/no recreio?		
15.3	na saída da escola?		
16. Quando sofre algum tipo de violência, você:			
16.1	se cala?		
16.2	comunica aos seus pais?		
16.3	comunica aos seus professores?		
16.4	comunica aos seus colegas e amigos?		
17. Na escola você tem medo de:			
17.1	De invasão de pessoas estranhas à escola?		
17.2	De gangues?		
17.3	De furto/roubo?		
17.4	De ameaças?		
17.5	De traficantes?		
17.6	De brigas?		
17.7	De outros alunos?		
17.8	De armas?		
17.9	Da polícia?		
17.10	Do diretor?		
17.11	Dos professores?		
17.12	Dos funcionários?		

18. Você quer acrescentar alguma coisa relacionada com este tema, e que não encontrou nas respostas anteriores?

Use o verso da folha.

Muito obrigado!!

ANEXO B



INVESTIGAÇÃO SOBRE CLIMA ESCOLAR – FUNÇÃO:

Sua Escola: Séries iniciais (até 4  série) ☐ 5     8  Série ☐ Ensino Médio ☐

Você: Masculino ☐ Feminino ☐ GLBTTS ☐ Idade: _____

1- A/s sua/s escola/s, frente aos conflitos:

Ignora-os ☐ sofre ☐ Improvisa ☐ enfrenta os com competência ☐

2- Você acredita que atualmente existem situações de violência em sua/s escola/s?

Nenhuma ☐ Poucas ☐ Muitas ☐

3- Você encontra dificuldades para realizar seu trabalho com normalidade? Sim ☐ Não ☐

4- A violência se encontra com maior frequência:

☐ em algumas escolas

☐ em todas as escolas

☐ nas escolas de ensino fundamental

☐ nas escolas de ensino médio

5- A maior causa dos conflitos corresponde a (ordene as 3 mais importantes 1 , 2 , 3 ):

☐ características dos alunos

☐ meios de comunicação social

☐ crises de valores

☐ atitudes das famílias

☐ falta de autoridades do professores

☐ falta de prevenção do sistema educativo

☐ falta de capacitação dos professores

Outros: _____

6- Os conflitos nas escolas onde você trabalha, tem desmotivado com relação ao seu trabalho? Sim

☐ Não ☐

7- Você acha que esses conflitos afetam o desempenho do seu trabalho? Sim ☐ Não ☐

8- Você acha que esses também afetam negativamente quanto   sua saúde? Sim ☐ Não ☐

9- Qual a sua opinião sobre as medidas disciplinares para os alunos? Excessivas ☐ Suficientes

☐ Insuficientes ☐

10 - Qual a sua opinião sobre os Códigos/Normas de Convivência do Regimento Escolar da sua escola?

Muito úteis ☐ às vezes são úteis ☐ Inúteis ☐

11 - Você acha que na sua escola estão claros os deveres e direitos de alunos, docentes e pais? Sim ☐

Não ☐

12 - Você recebeu formação específica sobre estes temas? Sim ☐ Não ☐

13 - Você acredita que necessita capacitação específica nos temas disciplina, violências, bullying? Sim

☐ Não ☐

14 - Em relação a alunos que protagonizam repetidamente condutas violentas contra colegas e professores, você acha que:

☐ é um desafio educativo de cada professor.

☐ necessitam atenção especializada na escola.

☐ necessitam atenção especializada externa mas em conjunto com a escola.

☐ devem seguir na escola mas em regime especializado e especial.

☐ devem ser excluídos do sistema educativo. É uma questão de polícia.

Outros: _____

15 - Você alguma vez já sentiu/sente medo na escola? Sim ☐ Não ☐

Se você respondeu positivamente, na escola você sentiu/sente medo de:

☐ invasão de pessoas estranhas à escola ☐ gangues ☐ furto/roubo ☐ ameaças ☐ traficantes

☐ brigas ☐ de outros professores ☐ armas ☐ polícia ☐ diretor ☐ alunos ☐ funcionários

16 - Você acha que os alunos sentem medo na escola? Sim ☐ Não ☐

Se você respondeu positivamente, você acha que os alunos sentem medo de:

- ☐ invasão de pessoas estranhas à escola ☐ gangues ☐ furto/roubo ☐ ameaça ☐ traficantes
☐ brigas ☐ de outros alunos ☐ armas ☐ polícia ☐ diretor ☐ professores ☐ funcionários

17.Quanto à violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.), **a escola em que você trabalha pode ser considerada:**

- ☐ Não existe violência ☐ Pouca violência ☐ Há violência ☐ Extrema violência ☐ Há violência fora da escola.

18.Quem está mais envolvido, nos casos de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) **ocorridos na escola onde você trabalha?**

- ☐ As crianças individualmente ☐ Grupos de crianças ☐ Crianças e professores
☐ Somente professores ☐ Funcionários ☐ Não há violência.

19.Os casos mais frequentes de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) **com as crianças na escola ocorre:**

- ☐ Entre meninos ☐ Entre meninas
☐ Entre meninos e meninas ☐ Entre crianças maiores e menores
☐ Entre crianças da mesma idade ☐ Entre grupos de crianças (gangues)
☐ Entre crianças mais fortes e mais fracas ☐ Não ocorrem violências entre as crianças

20.Em sua opinião os casos mais frequentes de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.), **são: (Pode marcar mais de uma opção):**

- ☐ Peso (muito gordo e muito magros) ☐ Estatura (muito baixos e altos)
☐ Deficiências (físicas e mentais) ☐ Aparência estética (anormalidades)
☐ Condição social (pobres e ricos) ☐ Raça (brancos, negros, amarelos e etc.)
☐ Higiene (cheiro, limpeza e etc.) ☐ Preconceitos quanto a sexualidade (homossexualismo)
☐ Outros: _____

Você pode marcar mais de uma opção.

21.Os locais de maior ocorrência de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) **na escola são:**

- ☐ Corredores e escadas ☐ Banheiros ☐ pátios/ recreio ☐ A sala de aula ☐ Frente à escola
☐ Não existem locais específicos ☐ Outros _____

Você pode marcar no máximo duas opções.

22.De modo geral, qual o seu conhecimento sobre a violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.)?

- ☐ É uma ação isolada ☐ É uma ação permanente e repetitiva
☐ É uma ação que corresponde à falta de disciplina ☐ É uma ação explícita que gera medo
☐ É uma ação disfarçada que gera trauma ☐ É uma ação temporária que não traz consequências
☐ É uma ação considerada normal em nossa sociedade

23.Quais os tipos de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) **mais comuns que você já observou, na escola?**

- ☐ física (empurrões, chutes, tapas) ☐ verbal (xingamentos, apelidos, ameaças)
☐ social (exclusão, assédio, isolamento) ☐ De intimidação (meter medo) ☐ Discriminação (preconceitos)
☐ Não existe violência ☐ Outros: _____

24- A violência escolar aparece mais na forma (ordene por importância 1º, 2º, 3º, 4º, 5º):

- ☐ física (empurrões, chutes, tapas) ☐ verbal (xingamentos, apelidos, ameaças)
☐ social (exclusão, assédio, isolamento) ☐ De intimidação (meter medo) ☐ Discriminação (preconceitos)

25.As violências (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) **prejudicam as atividades na escola. Em sua opinião o melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema a nível da escola é: (Assinale 2 alternativas):**

- ☐ Palestras educativas ☐ Conversas com os alunos
☐ Atividades lúdicas e integrativas ☐ Controle sobre os alunos

☐ Limitar os espaços dos alunos.

☐ Outros : _____

26– Você já viu na escola em que trabalha:	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
Agressões/ameaças/brincadeiras entre alunos: Pelo Celular ☐ Orkut ☐ e-mail ☐ chats ☐ blogs ☐			
Armas como Estilete ☐ faca ☐ revólver ☐ pau/porrete ☐ Outra. Qual?			

27. Você quer acrescentar alguma coisa relacionada com este tema, e que não encontrou nas respostas anteriores?

Use o verso da folha.

Muito obrigado!!!!

ANEXO C

ENTREVISTA - ALUNOS

<i>Escola:</i> _____	<i>Série:</i> _____	<i>Idade:</i> _____
1. Sexo: ☐ Masculino ☐ feminino	12. Os casos mais frequentes de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) com as crianças na escola ocorre: ☐ Entre meninos ☐ Entre meninas ☐ Entre meninos e meninas ☐ Entre crianças maiores e menores ☐ Entre crianças da mesma idade ☐ Entre grupos de crianças (gangues) ☐ Entre crianças mais fortes e mais fracas ☐ Não ocorrem violências entre crianças	
2. Como você se considera? ☐ Branco ☐ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo ☐ Indígena	13. Em sua opinião os casos mais frequentes de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.), são: (Pode marcar mais de uma opção): ☐ Peso (muito gordos e muito magros) ☐ Estatura (muito baixos e altos) ☐ Deficiências (físicas e mentais) ☐ Aparência estética (anormalidades) ☐ Condição social (pobres e ricos) ☐ Raça (brancos, negros, amarelos e etc.) ☐ Preconceitos quanto a sexualidade (homossexualismo) ☐ Higiene (cheiro, limpeza e etc.) ☐ Outros: _____	
3. Qual a sua religião? _____	14. Os locais de maior ocorrência de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) na escola são: ☐ Corredores e escadas ☐ Banheiros ☐ Pátio/Recreio ☐ A sala de aula ☐ Frente à escola ☐ Não existem locais específicos ☐ Outros _____	
4. Como você considera sua relação com seus pais? ☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima ☐ Não sei informar	15. As violências (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) prejudicam as atividades na escola. Em sua opinião o melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema a nível da escola é (Assinale duas alternativas): ☐ Palestras educativas ☐ Conversas com os alunos ☐ Atividades lúdicas e integrativas ☐ Controle sobre os alunos ☐ Limitar os espaços dos alunos ☐ Outros _____	
5. Como você considera sua relação com seus colegas da escola? ☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima ☐ Não sei informar		
6. Como é sua relação com os professores? ☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima ☐ Não sei informar		
7. O que você entende por violência na escola? _____		
8. O que você faz quando vê isso? _____		
9. Quanto à violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.), a escola em que você estuda pode ser considerada: ☐ Não existe violência ☐ Pouca violência ☐ Há violência ☐ Há violência sem controle ☐ Extrema violência		
10. Quais os tipos de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.), mais comuns que você já observou na escola? ☐ Físicas (murros e pontapés) ☐ Verbais (chamar nomes feios) ☐ De intimidação (meter medo) ☐ Discriminação (preconceitos) ☐ Não existe violência ☐ Outros _____		
11. Quem está mais envolvido, nos casos de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) ocorridos na escola em que você estuda? ☐ As crianças individualmente ☐ Grupos de crianças ☐ Crianças e professores ☐ Somente professores ☐ Funcionários ☐ Não há violência		

ANEXO D

EQUIPE PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA

1. Qual seu sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino

2. Como você se considera?

☐ Branco ☐ Negro ☐ Pardo ☐ Amarelo ☐ Indígena

3. Estado civil?

☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Divorciado
☐ União Estável ☐ Viúvo

4. Qual sua religião?

☐ Católica ☐ Evangélica ☐ Não tenho
☐ Não sei ☐ Cristã

5. Você tem filhos?

☐ Sim ☐ Não

6. Quantos?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Mais de 5

7. Quais suas idades?

8. Qual seu nível de escolaridade?

☐ Ensino fundamental ☐ Ensino médio
☐ Ensino Superior ☐ Especialização
☐ Mestrado ☐ Doutorado

9. Qual sua área de formação (graduação e pós-graduação)?

10. Como é sua relação com a direção da escola?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

11. Como é sua relação com seus colegas de trabalho?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

12. Como é sua relação com os alunos?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

13. Como é sua relação com os pais?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

14. Como essas relações podem melhorar?

15. O que você entende por agressividade?

16. Quais as manifestações de agressividade você observa na escola?

17. O que você entende por violência?

18. Quais as manifestações de violência você observa na escola?

19. Você já ouviu falar sobre o Bullying?

☐ Sim ☐ Não

20. O que você entende por Bullying?

21. Como se dá o relacionamento dos alunos na escola?

22. Considerando que bullying se caracteriza como uma ação/comportamento de forma repetitiva, por um período prolongado, contra uma mesma vítima, mais frágil que o agressor, que manifestações ocorrem na escola, que você caracteriza como Bullying?

23. Como e em quais espaços físicos da escola ocorrem atitudes que caracterizam o bullying?

24. Qual a sua posição diante de vítimas e agressores nos casos de bullying?

25. Quais os tipos de comportamento dos alunos que mais lhe incomodam?

26. Como as diferenças culturais, sócio-econômicas e outras interferem nos relacionamentos dentro da escola?

--

ANEXO E

Entrevista Estruturada - PAIS - Escola: _____

FILHOS NAS TURMAS:

1. Qual a sua idade? _____ Qual seu sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino

2. Como você se considera?

☐ Branco ☐ Negro ☐ Pardo ☐ Amarelo ☐ Indígena

3. Estado civil?

☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Divorciado

☐ União Estável ☐ Viúvo

4. Qual sua religião?

5. Você tem filhos?

☐ Sim ☐ Não

6. Quantos?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Mais de 5

7. Como é sua relação com a direção da escola?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

8. Como é sua relação com os funcionários da escola?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

9. Como é sua relação com os professores?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

10. Como é sua relação com seus filhos?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

11. Como essas relações podem melhorar?

12. O que você entende por agressividade?

13. Quais as manifestações de agressividade você observa na escola?

14. O que você entende por violência?

15. Quais as manifestações de violência você observa na escola?

16. Você já ouviu falar sobre o Bullying? () Sim () Não
Se sim, o que você entende por Bullying?

17. Como se dá o relacionamento dos alunos na escola?

18. Considerando que Bullying se caracteriza como uma ação/comportamento de forma repetitiva, por um período prolongado, contra uma mesma vítima, mais frágil que o agressor, que manifestações ocorrem na escola, que você caracteriza como Bullying?

ANEXO F

Entrevista Estruturada - PROFESSORES- Escola: _____

Professor de:

1. Professor de:

2. Qual sua idade

3. Qual seu Sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino

4. Como você se considera?

☐ Branco ☐ Negro ☐ Pardo ☐ Amarelo ☐ Indígena

5. Estado civil?

☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Divorciado
☐ União Estável ☐ Viúvo

6. Qual a sua religião?

7. Você tem filhos?

☐ Sim ☐ Não

8. Quantos?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ou mais

9. Quais suas idades?

10. Como é sua relação com a direção da escola?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

11. Como você considera a relação com seus colegas de trabalho?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

12. Como é a sua relação com seus alunos?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

13. Como é sua relação com os pais?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

14. Como essas relações podem melhorar?

15. O que você entende por agressividade?

16. Quais as manifestações de agressividade você observa na escola?

17. O que você entende por violência?

18. Quais as manifestações de violência você observa na escola?

19. Você já ouviu falar sobre o bullying?

☐ Sim ☐ Não

20. O que você entende por bullying?

21. Como se dá o relacionamento dos alunos na escola?

22. Considerando que Bullying se caracteriza como uma ação/comportamento de forma repetitiva, por um período prolongado, contra uma mesma vítima, mais frágil que o agressor, que tipos de manifestações ocorrem na escola, que você caracteriza como Bullying?

23. Como e em quais espaços físicos da escola ocorrem atitudes que caracterizam o bullying?

24. Qual a sua posição diante de vítimas e agressores nos casos de bullying?

25. Quais os tipos de comportamento dos alunos que mais lhe incomodam?

26. Como as diferenças culturais, sócio-econômicas (e outras) interferem nos relacionamentos dentro da escola?

27. Como você se sente na escola?

ANEXO G

Entrevista Estruturada - FUNCIONÁRIOS

1. Escola1

- | | |
|--------------------------------------|---|
| ☐ Darcy Ribeiro | ☐ Dona Pompília |
| ☐ Érica Plewka | ☐ Guilherme Maranhão |
| ☐ Leonel Brizola | ☐ Margarida Dalagassa |
| ☐ Newton Borges | ☐ Monteiro Lobato |
| ☐ Osvaldo Arns | |

2. Função na escola:

3. Qual a sua idade?

4. Qual seu sexo?

- ☐ Masculino ☐ Feminino

5. Como você se considera?

- ☐ Branco ☐ Negro ☐ Pardo ☐ Amarelo ☐ Indígena

6. Estado civil?

- ☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Divorciado
☐ União Estável ☐ Viúvo

7. Qual sua religião?

- ☐ Católico ☐ Evangélico ☐ Não sei informar
☐ Outras ☐ Nenhuma ☐ Espírita

8. Você tem filhos?

- ☐ Sim ☐ Não

9. Quantos?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Mais de 5

10. Como é sua relação com a direção da escola?

- ☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

11. Como é sua relação com seus colegas de trabalho?

- ☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

12. Como é sua relação com os alunos?

- ☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

13. Como é sua relação com os pais dos alunos?

- ☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

14. Como essas relações podem melhorar?

15. O que você entende por agressividade?

16. Quais as manifestações de agressividade você observa na escola?

17. O que você entende por violência?

18. Quais as manifestações de violência você observa na escola?

19. Você já ouviu falar sobre o Bullying?

- ☐ Sim ☐ Não

20. Se sim, o que você entende por Bullying?

21. Como se dá o relacionamento dos alunos na escola?

22. Considerando que Bullying se caracteriza como uma ação/comportamento de forma repetitiva, por um período prolongado, contra uma mesma vítima, mais frágil que o agressor, que manifestações ocorrem na escola, que você caracteriza como Bullying?

23. Como e em quais espaços físicos da escola ocorrem atitudes que caracterizam o Bullying?

24. Qual a sua posição diante das vítimas e agressores nos casos de Bullying?

25. Quais os tipos de comportamento dos alunos que mais lhe incomodam?

26. Como as diferenças culturais, sócio-econômicas (e outras) interferem nos relacionamentos dentro da escola?

27. Quais as atividades realizadas na escola, para o enfrentamento dos conflitos, agressividade e violências na escola?